

**Transformación de la práctica de la enseñanza de la comprensión de lectura a partir del desarrollo de la unidad de comprensión que se centra en el pensamiento de razonar con evidencias.**

**Francy Milena Pérez Ortiz**

**Universidad de La Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía, 2020**

**Transformación de la práctica de la enseñanza de la comprensión de lectura a partir del desarrollo de la unidad de comprensión que se centra en el pensamiento de razonar con evidencias.**

**Francy Milena Pérez Ortiz**

**Trabajo de grado para optar el título de Magister en Pedagogía**

**Asesor**

**Ana Lizbeth González Suárez**

**Universidad de La Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía, 2020**

## **DEDICATORIA**

Este trabajo se lo dedico a Dios porque me ha concedido la oportunidad de aprender, conocer y compartir con personas maravillosas en el transcurso de esta formación.

A mi mamá por su apoyo, amor incondicional y ser la luz en este camino para culminar este proceso. A mi hija Indira por su paciencia y ser la razón para superarme día a día, venciendo así todos los obstáculos que se presenten y así forjar un futuro mejor.

A mi papá por su apoyo y compañía en este camino.

A mi asesora, quien con su orientación facilitó el culminar este proceso.

A los docentes y compañeros de la Maestría en Pedagógica con quienes compartí aprendizajes y experiencias lo cual me ayudó a mejorar la práctica pedagógica en la Institución Educativa Distrital Colegio Santa Bárbara.

A la Secretaría de Educación de Bogotá por permitirme avanzar en mi formación profesional

A la Universidad de La Sabana por acreditar mi proceso.

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por estar conmigo siempre, por todas de las bendiciones que recibo cada minuto de mi vida para aprender, conocer, compartir y disfrutar con las personas que amo y que me rodean en mí en vida personal y en mi labor como docente.

A mi mamá, por ser ejemplo de tenacidad, por su compañía, las palabras de motivación y aliento cuando el ánimo decaía frente a los obstáculos que se presentaban.

A mi papá por su apoyo y compañía en éste proceso.

A mi hija por su paciencia, por ser la motivación más grande para concluir con éxito este proyecto de grado.

A mi Asesora Ana Lizbeth González Suárez, por su paciencia, escucha, consejo, conocimiento, experiencia y profesionalismo, en las orientaciones que me brindó para la realización de este trabajo de grado.

A la SED Bogotá, por darme la posibilidad de actualizarme, fortalecer y crecer profesionalmente a través de la Maestría en Pedagogía.

A la Universidad de la Sabana por acogerme y darme la oportunidad de crear nuevas experiencias con mis estudiantes, las cuales me permitirán aprender y fundamentar mi acción pedagógica.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	15
<b>Planteamiento del Problema</b> .....	19
<b>Antecedentes de la Investigación</b> .....	19
<b>Diagnóstico de la Situación en el Aula</b> .....	23
<b>Contexto</b> .....	26
<b>Ámbito Político.</b> ....	26
<b>Ámbito Escolar.</b> .....	28
<b>Ámbito Familiar.</b> .....	30
<b>Pregunta de Investigación</b> .....	38
<b>Objetivos</b> .....	38
<b>Justificación</b> .....	39
<b>Marco Teórico</b> .....	43
<b>Estado del Arte (Referentes de la Investigación)</b> .....	43
<b>Internacional.</b> .....	43
<b>Nacional.</b> .....	44
<b>Local.</b> .....	46

<b>Referentes teóricos .....</b>	<b>48</b>
<b>    La práctica pedagógica.....</b>	<b>49</b>
<b>Metodología.....</b>	<b>65</b>
<b>    Enfoque Investigativo.....</b>	<b>65</b>
<b>    Diseño de Investigación.....</b>	<b>66</b>
<b>    Alcance Investigativo .....</b>	<b>68</b>
<b>    Categorías y subcategorías de análisis.....</b>	<b>69</b>
<b>Instrumentos .....</b>	<b>74</b>
<b>    Instrumento de recolección .....</b>	<b>75</b>
<b>    Instrumentos de análisis.....</b>	<b>76</b>
<b>    Primer Ciclo: “Reflexiones Sobre la Práctica Pedagógica”.....</b>	<b>79</b>
<b>    Segundo Ciclo: “Reflexiones Sobre la Planeación de la Práctica de Enseñanza” ..</b>	<b>85</b>
<b>    Tercer Ciclo: Análisis de los Primeros Cambios en la Práctica de Enseñanza .....</b>	<b>89</b>
<b>    Cuarto Ciclo de Reflexión. “Enseñar para Comprender” .....</b>	<b>93</b>
<b>Resultados y Hallazgos.....</b>	<b>97</b>
<b>    Dimensión de Enseñanza.....</b>	<b>97</b>

<b>Dimensión de Pensamiento .....</b>	<b>110</b>
<b>Dimensión de Aprendizaje .....</b>	<b>119</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>134</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>139</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>140</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>153</b>

## Figuras

Figura 1. Resumen del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), grado 3 .....	18
Figura 2. Resumen del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del año 2015 grado 5.....	19
Figura 3. Planeación del año 2017.....	27
Figura 4. Elementos del marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC).....	48
Figura 5. Clasificación de las Rutinas de Pensamiento.....	55
Figura 6. Ciclo de Investigación Acción .....	74
Figura 7. Organización de estudiantes por grupos.....	82
Figura 8. Realización la Rutina de Pensamiento en grupo.....	82
Figura 9. Autoevaluación realizada por los estudiantes .....	83
Figura 10. Constructo teórico sobre el pensamiento.....	89
Figura 11. Producción escrita de los estudiantes, sesión 7.....	90
Figura 12. Producción escrita de los estudiantes, Sesión 8.....	91
Figura 13. Matriz comportamental.....	99
Figura 14. Rúbrica de un texto Informativo.....	99
Figura 15. Trabajo Colaborativo.....	103
Figura 16. Trabajo Colaborativo.....	103
Figura 17. Trabajo Colaborativo.....	105
Figura 18. Sesión N°1. Cuadro comparativo de los tres textos.....	108
Figura 19. Sesión N°3. Leyenda "Tue-Tue" Comprensión Literal.....	119
Figura 20. Sesión N°3. Leyenda "Tue-Tue" comprensión Literal.....	120

Figura 21. Sesión N° 3 Leyenda del Tue-tue.....	120
Figura 22. Escritura de un texto informativo.....	121
Figura 23. Escritura de un texto informativo.....	121
Figura 24. Sesión N° 8 Escritura de un texto lírico a narrativo.....	122
Figura 25. Sesión N°8 Escritura de un texto narrativo a informativo.....	122
Figura 26. Sesión N° 8 Escritura de un texto informativo a lírico.....	123
Figura 27. Sesión N° 2. Guía de preguntas abiertas.....	125
Figura 28. Sesión N° 2. Solución de la guía.....	126

## Tablas

Tabla 1. Resumen del Índice Sintético de Calidad año 2015 grado 3.....	18
Tabla 2. Resumen del Índice Sintético de Calidad año 2015 grado 5.....	19
Tabla 3. Resumen del Índice Sintético de Calidad del año 2014 al 2017 .....	19
Tabla 4. Resultados de la prueba saber (2014) .....	22
Tabla 5. Estudios realizados por las personas que viven con los estudiantes .....	28
Tabla 6. Condiciones para el acompañamiento en tareas.....	29
Tabla 7. Resultados de las evaluaciones del II trimestre del año 2017.....	30
Tabla 8. Cuadro de Categorías y Subcategorías de análisis .....	66
Tabla 9. Cuadro comparativo de las acciones de enseñanza .....	77
Tabla 10. Cuadro comparativo de las acciones de la Dimensión de Pensamiento .....	79
Tabla 11. Cuadro comparativo de las acciones de la Dimensión de Aprendizaje .....	79
Tabla 12. Concepción de la planeación de la clase.....	93
Tabla 13. Concepción de la valoración .....	97
Tabla 14. Análisis del trabajo colaborativo .....	101
Tabla 15. Análisis de los recursos.....	102
Tabla 16. Análisis de la dimensión de pensamiento .....	105
Tabla 17. Análisis de la dimensión de aprendizaje.....	114
Tabla 18. Contraste de los resultados de las pruebas saber 2014 con las pruebas 2017.....	124

## **Anexos**

**Anexo 1** Ficha Diagnóstica Familiar

**Anexo 2** Planeación. “Primer Ciclo de reflexión”.

**Anexo 3** [Diario de Campo N°1. Primer Ciclo de Reflexión](#)

**Anexo 4** Planeación. Segundo Ciclo de Reflexión

**Anexo 5** [Guía de la Clase. Segundo Ciclo de Reflexión.](#)

**Anexo 6** [Diario de Campo N°2. Observación de la Clase N°2.](#)

**Anexo 7** [Diario de Campo N°3. Tercer Ciclo de Reflexión.](#)

**Anexo 8** Rúbrica de un texto informativo

**Anexo 9** Ficha consentimiento de padres de familia

**Anexo 10** Formato entrevista docentes

**Anexo 11** [Transcripción de los videos y audios Primer y Segundo Ciclo de Reflexión.](#)

**Anexo 12** [Diario de Campo de la Primera Sesión de la Unidad de EpC.](#)

**Anexo 13** [Diario de Campo de la Segunda Sesión de la Unidad de EpC.](#)

**Anexo 14** [Diario de Campo de la Tercera Sesión de la Unidad de EpC.](#)

**Anexo 15** [Diario de Campo de la Cuarta Sesión de la Unidad de EpC.](#)

**Anexo 16** [Diario de Campo de la Quinta Sesión de la Unidad de EpC.](#)

**Anexo 17** [Diario de Campo de la Sexta Sesión de la Unidad de EpC.](#)

**Anexo 18** [Diario de Campo de la Séptima Sesión de la Unidad de EpC.](#)

**Anexo 19** [Diario de Campo de la Octava Sesión de la Unidad de EpC.](#)

**Anexo 20** Planeación de la Unidad de EpC

**Anexo 21** Elementos de EpC

**Anexo 22** Matriz de lista de chequeo de Comprensión de Lectura

**Anexo 23** Matriz de comprensión de lectura

[Anexo 24](#) [Transcripción Audio Sesión N°1](#)

[Anexo 25](#) [Transcripción Audio Sesión N°2 Unidad de EpC](#)

[Anexo 26](#) [Transcripción Audio Sesión N°3. Unidad de EpC](#)

[Anexo 27](#) [Transcripción Audio Sesión N°4. Unidad de EpC](#)

[Anexo 28](#) [Transcripción Sesión N° 5. Unidad de EpC](#)

[Anexo 29](#) [Transcripción Audio Sesión N°6 y 7. Unidad de EpC](#)

[Anexo 30](#) [Guía de lectura de la Sesión N° 1. Unidad de EpC](#)

[Anexo 31](#) [Guía de trabajo de la Sesión N° 3. Unidad de EpC.](#)

[Anexo 32](#) [Guía de trabajo de la Sesión N° 5. Unidad de EpC.](#)

[Anexo 33](#) [Guía de trabajo de la sesión N° 7. Unidad de EpC.](#)

[Anexo 34](#) [Texto de lectura de la Sesión N° 8. Unidad de EpC.](#)

[Anexo 35](#) [Prueba Saber del año 2016](#)

[Anexo 36](#) [Triangulación Dimensión de Enseñanza.](#)

[Anexo 37](#) [Triangulación Dimensión de Aprendizaje.](#)

[Anexo 38](#) [Triangulación Dimensión de Pensamiento.](#)

**Anexo 39** Matriz de triangulación de las Dimensiones, con sus categorías y subcategorías.

## Resumen

La presente investigación de enfoque cualitativo con alcance descriptivo interventivo y diseño metodológico de investigación acción pedagógica, emerge de un proceso de reflexión continua y cíclica, procedimientos propuestos por Kemmis & McTaggart (citados por Latorre, 2003), realizada por la docente investigadora sobre la práctica de enseñanza de la comprensión textual en los estudiantes del grado 501 de la jornada mañana de educación básica de la I.E.D Colegio Santa Bárbara (Sede C).

El fin de este trabajo es comprender y sustentar desde unos referentes teóricos y prácticos, la importancia que tiene realizar procesos reflexivos y de observación de la práctica de enseñanza desarrollada en la I.E.D. Colegio Santa Bárbara, para alcanzar la transformación de la misma en pro de mejorar los niveles de aprendizaje. Dado lo anterior, al desarrollar una planeación basada en EpC (Enseñanza para la Comprensión) que incluye la implementación de rutinas de pensamiento (leo, pienso y caracterizo y qué te hace decir eso) como herramientas pedagógicas que ayudan a visibilizar el pensamiento de los estudiantes, se identificaron acciones constitutivas de la práctica a modificar: Planeación y la evaluación, que conllevaron al análisis de las necesidades y dificultades que tiene el educando en la comprensión textual, para así retroalimentar oportunamente su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos de los ciclos de reflexión evidencian un cambio en la enseñanza de la docente, un avance en el pensamiento de razonar con evidencia de los educandos y un mejoramiento en el proceso de comprensión textual literal, inferencial y crítico propositivo de los mismos.

**Palabras Claves:** Práctica pedagógica, transformación, enseñanza, planeación, reflexión, EpC, comprensión textual, rutinas de pensamiento, aprendizaje.

## **Abstract**

The present research of qualitative approach with descriptive interventive scope and methodological design of pedagogical action research, emerges from a process of continuous and cyclical reflection, procedures proposed by Kemmis & McTaggart (cited by Latorre, 2003), conducted by the research teacher on the practice of teaching textual comprehension in students in grade 501 of the morning of basic education of the IED School Santa Bárbara (Headquarters C).

The purpose of this work is to understand and support from theoretical and practical references, the importance of reflective processes and observation of the teaching practice developed in a specific context, to achieve the transformation of it in order to improve levels of learning in a certain group. Given the above, when developing a planning based on EpC (Teaching for Comprehension) that includes the implementation of thinking routines (I read, think and characterize and what makes you say that) as pedagogical tools that help to make students' thinking visible , actions constituting the practice to be modified were identified: Planning and evaluation, which led to the analysis of the needs and difficulties that the student has in textual comprehension, in order to provide feedback in a timely manner. The results obtained from the reflection cycles show a change in the teaching of the teacher, an advance in the thinking of reasoning with evidence of the students and an improvement in the process of literal, inferential and critical textual comprehension of them.

**Keywords:** Pedagogical practice, transformation, teaching, planning, reflection, EpC, textual comprehension, thinking routines, learning.

## Introducción

La lectura es una herramienta necesaria, que el sujeto debe emplear de manera cotidiana en el contexto familiar, social, escolar, etc., donde se involucre; de ahí su importancia, ya que los estudiantes, docentes, padres de familia y toda la comunidad, deben tomar conciencia de la necesidad de utilizarla y fortalecer su práctica, con el fin de formar individuos competentes, capaces de transformar su realidad.

Por lo anterior, leer es un acto, que al igual que la escritura, va más allá de la identificación, reconocimiento y pronunciación de una serie de consonantes que al unirse con las vocales forman sílabas que a su vez crean palabras que poseen un significado y tienen un sentido. Así como lo mencionan Isaza & Castaño (2010) para leer y escribir no se debe sólo decodificar, también necesario comprender lo que el autor quiere transmitir, lograr una relación entre lo escrito y la intención comunicativa que el escritor plasma en el papel y con ello interpretar y crear un significado. En ese sentido la lectura y la escritura deben dar al individuo la posibilidad de establecer relaciones entre lo que dice cada uno de los autores y lo que recibe de todos los agentes socializadores que intervienen en la vida, para hacer su propio constructo y de esta forma aprender.

De igual forma, la responsabilidad del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, no es sólo del docente de preescolar o primero. Si bien es cierto que en esta etapa “el niño desde el primer día de clase comienza a formarse como lector y escritor... puede intentar leer y escribir por sí mismo con ayuda del docente, aunque no lo haga de manera convencional” (Castedo, 2010, p. 50), en el Ciclo II se debe continuar el proceso, de tal forma

que se le permita al estudiante usar diversas alternativas para que acceda a la lectura de forma autónoma y así empezar a seleccionar textos que sean de su agrado (Garrido y Paredes, 2004).

Es así como este documento muestra desde una metodología de la Investigación Acción Pedagógica, un estudio en el cual se relaciona la transformación de la práctica de enseñanza de la lectura a partir del diseño e implementación de una unidad de comprensión que enfatiza en el movimiento de pensamiento de razonar con evidencias y se caracteriza por el desarrollo de ciclos de reflexión que evidencian de manera gradual dicha transformación; dicha investigación se realiza en la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Santa Bárbara, sede “C”, que se encuentra ubicada en la localidad 19 (Ciudad Bolívar) del Distrito Capital; específicamente en el grado 501 de la jornada mañana.

Por lo anterior en primera medida el lector encontrará una descripción de los antecedentes que motivaron el primer ejercicio de aproximación y reflexión en torno a la transformación de la práctica de enseñanza, a partir de lo cual se desarrolla un diagnóstico del contexto, un análisis en los resultados arrojados en la prueba saber del año 2014 y otros instrumentos que se han utilizado pertinentemente para obtener información concerniente al ámbito escolar, al contexto familiar y social en el que se encuentra inmerso el estudiante.

Para desembocar así en el tercer apartado, donde se formula la pregunta de investigación que soporta el proceso central del estudio, el cual se expone a profundidad en la sección de metodología para finalmente exponer las categorías y subcategorías, las cuales serán objeto de estudio a la hora de sustentar su contenido y de implementar diferentes estrategias para evidenciar la transformación de la enseñanza.

En relación con lo anterior en el apartado siguiente se aborda el estudio de antecedentes de investigación y referentes teóricos que permitan comprender lo ocurrido en el ejercicio de enseñanza aprendizaje y generar la toma de decisiones que permita desencadenar la transformación de la práctica de enseñanza, la cual a la luz de la reflexión teórica trasciende a práctica pedagógica.

Ejercicio a partir del cual, en el siguiente apartado se desarrollan los ciclos de reflexión uno relacionado con la reflexión de la práctica de enseñanza, seguido de una reflexión sobre la planeación de la práctica de enseñanza, el tercero que se enfoca en el análisis de los primeros cambios en la práctica de enseñanza y el último que expone cómo es el desarrollo de una enseñanza eficaz.

Las observaciones realizadas al interior del grado quinto, permitieron analizar y reflexionar sobre las estrategias utilizadas para abordar la lectura en la clase, las herramientas y demás recursos que se emplearon para implementar su práctica desde el marco de referencia de enseñanza para la comprensión (Stone,1999), al encontrar un bajo nivel en el proceso de comprensión de lectura en los niveles literal e inferencial textual, se vio la necesidad, interés y a la vez preocupación por mejorar esto.

Lo anterior, permitió plantear el diseño y desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión (EpC) que enfatiza en razonar con evidencias y los cambios en la práctica de la enseñanza de la comprensión de lectura de la docente investigadora.

Para lograr lo anterior, fue necesario desarrollar varios momentos que permitieron identificar, reafirmar la situación problema, con el fin de encontrar las posibles soluciones que

mejorarán las comprensiones en el nivel literal e inferencial de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento que los llevarán a razonar con evidencias.

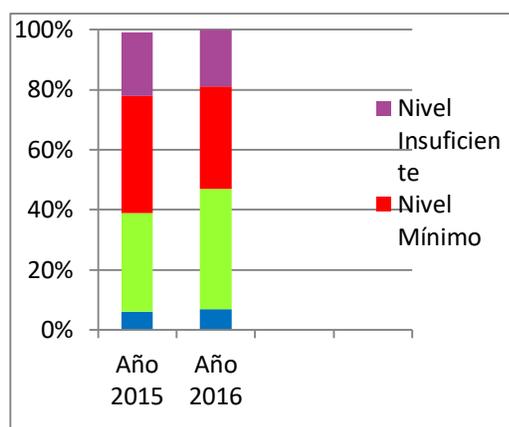
Finalmente, el lector encontrará la sección de resultados, donde a partir del análisis de lo ocurrido en las categorías y subcategorías, la docente investigadora describirá las transformaciones en las prácticas de enseñanza, el desarrollo del pensamiento de razonar con evidencias y los cambios en la comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y crítico intertextual. La reflexión constante de la práctica de enseñanza permitió culminar y concluir el estudio, determinando que en la comprensión textual es importante involucrar las estrategias metacognitivas para así lograr un mayor desarrollo en el pensamiento del estudiante.

## **Planteamiento del Problema**

### **Antecedentes de la Investigación**

En Colombia ha existido la preocupación por mejorar el nivel educativo de los estudiantes ya que se busca alcanzar su desarrollo de forma integral. Para lograr esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido una política y varios planes, los cuales pretenden desarrollar competencias y herramientas para la vida, las cuales se esperaría sean reflejados al incrementar los resultados arrojados por las pruebas internacionales PISA, reduciendo así el índice de estudiantes que presentan dificultades en comprensión de lectura, ciencias y matemáticas. El presidente Juan Manuel Santos, mencionó en el artículo del diario el Tiempo (6 de diciembre de 2016) que Colombia había avanzado cuatro posiciones, porque en el año 2012 obtuvo un puntaje de 403, con relación al alcanzado en el año 2016 el cual era de 425. Estos resultados superaron países de América Latina como Brasil, Perú, México y República Dominicana. Aunque el avance es positivo, hay países como Chile, Costa Rica y Uruguay que se ubican por encima del puntaje obtenido por Colombia. Además, se destacó a Singapur que tuvo un puntaje de 535 y ocupó el primer puesto en las pruebas.

En relación con lo anterior, la IED Colegio Santa Bárbara hace parte de la problemática mencionada ya que según el estudio que propone el Ministerio de Educación Nacional para realizar el día de la excelencia educativa (día E), en el cual se analiza institucionalmente el proceso de avance en la calidad educativa de la misma, se observa que la Institución en las Pruebas Saber del grado 3° y 5° obtuvo unos resultados que la ubican en el nivel mínimo e insuficiente así como lo muestran las gráficas 1 y 2.



NIVELES	AÑO 2015	AÑO 2016
AVANZADO	6%	7%
SATISFACTORIO	33%	40%
MÍNIMO	39%	34%
INSUFICIENTE	21%	19%

**Figura 1 y Tabla 1:** Resumen del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) IED Colegio Santa Bárbara. Prueba de lenguaje del grado Tercero.

En la *figura 1* se observa un aumento en el porcentaje de los resultados obtenidos del año 2016 respecto al año 2015. Es así como en el nivel avanzado se aumentó un 1%, en el nivel satisfactorio un 7%, disminuyendo así un 5% en el nivel mínimo y un 2% en el nivel insuficiente. Estos porcentajes reflejan el efecto de varias acciones intencionadas realizadas por los docentes con el fin de incrementar el puntaje en los estudiantes, como lo son las evaluaciones que se realizan tipo ICFES, el análisis y la solución de las preguntas que se encuentran en los cuadernillos de los años 2012, 2013, 2014 de las pruebas saber de matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Estos resultados se evidencian en la figura número dos.



**Figura 2 y Tabla 2.** (ISCE) y sus componentes del año 2015 y 2016 de la prueba de lenguaje del grado Quinto.

En la *figura 2*, se observa el porcentaje que el grado quinto obtuvo en la prueba saber de lenguaje en el año 2015 y 2016. Allí se evidencia un aumento de 12% en el año 2016, respecto al año 2015 en el nivel avanzado. En el nivel satisfactorio se aumentó en un 3%. Es importante mencionar que en el nivel mínimo se mantuvo el porcentaje de 46% y que se disminuyó en un 17% en el nivel insuficiente. Lo anterior también se sustenta en la siguiente tabla.

Año	Desempeño	Progreso	Eficiencia	Ambiente	ISCE	MMA
2018						4.25
2017	2.40	0.78	0.96	0.76	4.89	4.01
2016	2.22	0.65	0.98	0.74	4.59	3.84
2015	2.14	0.0	0.88		3.02	

**Tabla 3.** (ISCE) y Meta de Mejoramiento Anual (MMA) a alcanzar en el 2018.

Los resultados expuestos en la *Tabla 3* muestran el avance que la Institución ha tenido en lenguaje en el grado tercero y quinto, sin embargo, aún se observa que un porcentaje bastante significativo se encuentra en el nivel mínimo e insuficiente, por eso es importante que los

docentes de la institución implementen estrategias que conlleven a un aumento progresivo de los puntajes las pruebas saber que realiza el ICFES a nivel Nacional. Pero más que puntajes altos, se requiere de la concientización de la necesidad de asumir al lenguaje como una herramienta fundamental para el desarrollo de los niños y futuros ciudadanos, con habilidades y destrezas que les permitan incrementar su calidad de vida.

En ese sentido los resultados toman importancia en el quehacer pedagógico; ya que no sólo se trata de obtener buenos puntajes, porque es necesario e importante para la Institución, sino que el fin de la educación es desarrollar en el estudiante habilidades que le permitan desenvolverse en forma oral y escrita ( Ley 115, 1994), no sólo para presentar una prueba sino para su vida porque el comprender lo que se lee le permite al individuo acercarse al conocimiento, adquirirlo hasta lograr apropiarse de él. Así como lo plantea la Ley 115 de educación nacional en el numeral 9 de los fines de la educación, la cual dice:

Desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (p, 2)

Para superar las dificultades anteriormente expuestas y así cumplir con los fines de la educación propuestos en la Ley 115, la docente del grado quinto plantea como alternativa el desarrollo de la unidad de EpC, que enfatiza en razonar con evidencias para facilitar la comprensión de lectura en los estudiantes y los cambios en la práctica de la enseñanza de la comprensión de lectura de la docente.

## **Diagnóstico de la Situación en el Aula**

Al reflexionar sobre la práctica de enseñanza realizada por la docente y sobre la pregunta que se planteó en una primera instancia: ¿Cómo desarrollar las habilidades de pensamiento en los estudiantes del grado 501 de la jornada de la mañana de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara?, se concientiza de que los objetivos de enseñanza en su aula no pueden, ni deben limitarse a incrementar los puntajes en las pruebas externas, de hecho, esto es lo menos importante si bien, se educa para que el individuo pueda desenvolverse en la realidad en la cual se encuentra inmerso, esto con el fin de ser protagonista de su propio aprendizaje.

Por lo anterior, fue necesario implementar varios instrumentos que le permitieran evidenciar las necesidades que tenían los estudiantes en su aprendizaje; por eso se decide desarrollar la prueba saber del año 2014 ya que se contaba con el número suficiente de cartillas para cada estudiante en el simulacro y el acceso a internet estaba limitado para proporcionar una edición más reciente; lo cual desde el primer momento se convierte en una necesidad detectada en razón de crear y usar recursos alternativos a las TIC, que permitieran al estudiante el alcance de los objetivos.

Al examinar la prueba saber implementada, se tuvo en cuenta que ésta evalúa tres competencias que son la pragmática, la semántica y la sintáctica (Prueba saber, 2014). En la competencia pragmática, que hace referencia a la situación comunicativa que presenta el texto y al propósito del mismo, 18 estudiantes marcaron la respuesta correcta y 12 no lo hicieron. En la competencia semántica, referida al significado o sentido implícito o explícito que presenta el texto, 9 estudiantes obtuvieron la respuesta correcta y 21 fallaron y en la competencia sintáctica

y producción textual que hace referencia a la función, organización lógica, coherencia y cohesión que presenta el texto, 13 estudiantes marcaron correctamente la respuesta y 17 la tuvieron incorrecta. Así como se observa en la *Tabla 4*.

<b>PRAGMÁTICO</b>	<b>SEMÁNTICO</b>	<b>SINTÁCTICO</b>
COR 18 60%	COR 9 30%	COR 13 44%
INCOR 12 40%	INCOR 21 70%	INCOR 17 56%

**Tabla 4.** Resultados de la prueba saber del año 2014 realizado al interior del grado 501 JM.

En conclusión, se observó que los estudiantes presentan dificultades en el proceso de comprensión de lectura a nivel literal e inferencial y se evidencian falencias en la competencia pragmática, semántica y sintáctica. Para afirmar lo antepuesto también, se indaga a las docentes de las otras áreas sobre los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas trimestrales y en otras actividades que requieren de procesos de comprensión, y, en consecuencia, la deficiencia en la aprehensión del conocimiento refleja una magnitud baja del aprendizaje que adquiere el educando.

Dados los resultados anteriores se decide iniciar el ejercicio de reflexión sobre la práctica misma de enseñanza de la docente; ya que no hay causa sin su consecuencia y aunque en el aula convergen diferentes situaciones, factores inherentes a la labor del docente resultan trascendentales en el alcance de las metas y comprensiones de los estudiantes. Como consecuencia, se observa que:

1. La planeación realizada por la docente se caracterizaba por realizar actividades desarticuladas, que no cumplían con los elementos del marco de enseñanza para la comprensión, como los son el hilo conductor, el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstico formativa.
2. El proceso de enseñanza en la clase de lengua castellana correspondía a una educación tradicional, memorística, poco participativa ya que las actividades que se realizaban no le daban al estudiante la posibilidad de interactuar con sus compañeros o con la docente sobre sus comprensiones.
3. La docente desarrollaba la comprensión de lectura en forma literal, trabajando poco el nivel inferencial y crítico propositivo, esto se evidenciaba en las preguntas cerradas que ella realizaba sobre un texto leído.
4. Se desconocía el ritmo de aprendizaje que cada estudiante, las dificultades y evolución que ellos tenían en el aprendizaje.
5. En cuanto a la escritura, la docente la trabajaba como una actividad repetitiva y sin sentido ya que no permitía que los estudiantes produjeran textos porque el ejercicio se centraba más en la transcripción y en la solución de preguntas.
6. En la clase se desarrollaba poco la oralidad, esta se encontraba reducida a las intervenciones que pocos estudiantes tenían cuando participaban en la clase.
7. La docente era quien transmitía el conocimiento y se encargaba de realizar evaluaciones centradas en el desarrollo de contenidos más no en el desarrollo del pensamiento y de la comprensión del aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior afecta notablemente el proceso de lectura y escritura que tienen los estudiantes a lo largo de su proceso educativo y su desempeño en las otras asignaturas, porque no hay un proceso de sentido y significación que conlleven a una comprensión.

A continuación, el lector podrá encontrar descrito parte de dicho proceso.

## **Contexto**

**Ámbito Político.** El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las entidades territoriales, elaboran cada 10 años el Plan Decenal de Educación, para esto evalúan todas las acciones emprendidas en la prestación del servicio educativo ya que se tienen que acatar las normas establecidas en la Constitución Política de Colombia 1991, en la Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley general de Educación y en los Estándares de Competencias Básicos, en lo concerniente a la política educativa, con el fin de garantizar su calidad, el cubrimiento y cumplimiento de los fines de la educación. De ahí la importancia de crear estrategias en la escuela que permitan lograrlo y así proyectar nuevas metas acordes con las necesidades que surgen a partir de la transformación de los contextos en los cuales ocurre la acción pedagógica.

Dicho lo anterior, resulta de gran importancia que en la Escuela se generen situaciones comunicativas que atiendan a una necesidad y se evidencie, el uso significativo del lenguaje en todas sus manifestaciones (MEN, 2006); debido a que el estudiante debe utilizar el lenguaje y sus formas comunicativas para relacionarse con los otros y de esta forma expresar sentimientos, pensamientos e ideas sobre las comprensiones que tiene de su realidad a la vez que se facilita sus procesos de comprensión y aprendizaje.

Por lo anterior, los miembros de las comunidades educativas (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia), tienen que planear, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), de acuerdo con la Ley General de Educación (1994), la cual debe basarse en las necesidades e intereses que presenten los estudiantes, la comunidad, la región y el país, para así plasmar los principios y fines del establecimiento, los recursos disponibles, necesarios y acciones y alternativas didácticas, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, con el fin de cumplir con esas disposiciones.

Dichas prácticas, objetivos y demás elementos que hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje, deben responder a unos lineamientos curriculares emanados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998), a unos Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) y unos Referentes Pedagógicos (2012), ya que éstos rigen el Sistema Nacional de Educación en Colombia y sugieren alcances y estrategias para alcanzarlos y todos los docentes que estén relacionados con el sector educativo los deben tener en cuenta a la hora de realizar el diseño, ejecución y evaluación de sus acciones en el aula y posteriormente del PEI.

En este marco, es importante mencionar algunos fines que están contemplados en la Ley General de Educación (1994) los cuales hacen referencia al desarrollo de procesos encaminados a la comprensión, uno de ellos es el No 6. Que menciona que se debe orientar hacia “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (p. 2) y el fin No 9 el cual dice:

Desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y analítica, fortaleciendo el avance científico tecnológico nacional, orientando con prioridad al mejoramiento cultural y a la calidad de la

vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (p. 2)

Es ese sentido la presente investigación retoma dichos fundamentos y los relaciona con la necesidad de establecer acciones de transformación de la enseñanza que reflejen un proceso de auto reflexión permanente por parte de la investigadora, el cual propenda al replanteamiento de su práctica de enseñanza para favorecer el aprendizaje de la comprensión de lectura en los estudiantes.

Por lo anterior, las acciones pedagógicas realizadas por la docente investigadora deben estar encaminadas hacia el desarrollo de la unidad de EpC que enfatice en la comprensión de lectura y en el uso de rutinas de pensamiento las cuales le permitan al estudiante pensar, explicar con argumentos, solucionar problemas, plantear hipótesis y elaborar un proceso de construcción y deconstrucción de sus concepciones.

**Ámbito Escolar.** La localidad 19 corresponde a Ciudad Bolívar. Es la tercera más extensa después de la localidad de Sumapaz y Usme de Bogotá D. C. Esta ha tenido un gran desarrollo económico, aunque la población que allí se encuentra ubicada corresponde en su mayoría al estrato 1 y 2. En la actualidad sus habitantes provienen de diferentes regiones del país como el Tolima, Boyacá, Cundinamarca y algunos grupos indígenas.

La I. E. D. Colegio Santa Bárbara se encuentra ubicada en dicha localidad, cerca de ésta se encuentran colegios como I. E. D. Colegio Villa Mar, I. E. D. Colegio Fanny Mickey, I. E. D. Colegio Unión Europea, I. E. D. La Acacia, I. E. D. Colegio Nicolás Gómez Dávila y la I. E. D. Colegio San Francisco. La Comunidad cuenta con el servicio de una biblioteca, pero los

padres de los estudiantes reportan que no la visitan debido a que cuentan con otros medios de información como internet, el celular, etc. Por otra parte, se observa que hay fundaciones como la de Semillas de Mostaza, Semillas Creativas, Amor y Compasión, Semillas de Vida Tierra Fértil que se prestan sus servicios a la comunidad en todas las tardes, ayudan a los niños a hacer las tareas, otra fundación de Artes del Sur se interesa en que los niños desarrollen la motricidad gruesa, para esto los citan los sábados.

Actualmente la Institución Educativa Distrital Colegio Santa Bárbara tiene matriculados en las dos jornadas (mañana y tarde) 1340 estudiantes en los grados de la Educación básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional. Los estudiantes están distribuidos en 3 sedes. La sede A que corresponde a los estudiantes de Básica Secundaria (6, 7, 8 y 9) y media fortalecida (10 y 11), la sede B que es llamada Marandú y ofrece sus servicios en los grados de Básica Primaria al igual que la sede C, (Sede en la cual se realiza la investigación). En la jornada de la mañana y en la tarde la sede C cuenta con 8 grados desde primera infancia (Jardín y preescolar) hasta 5°, los cuales oscilan entre los 25 y 38 estudiantes.

El enfoque pedagógico que tiene el PEI de la Institución Educativa Distrital Colegio Santa Bárbara es el marco de Enseñanza para la Comprensión, el cual debería ser conocido para así ser desarrollado de una forma adecuada con los estudiantes, pero esto no sucede debido a que muchos docentes son nuevos y tan sólo llevan trabajando con el Distrito desde el año 2015.

En ese sentido se observa en la planeación del segundo trimestre del 2017 (*Figura No 3*), la metodología utilizada por la docente presenta deficiencias porque realiza actividades que no permiten visibilizar el pensamiento y la evolución del aprendizaje de los estudiantes,

conservando así una práctica de enseñanza tradicional. Como docente se reconoce la carencia que hay en este aspecto porque aunque se realiza la planeación teniendo en cuenta el tópic generativo, las metas y desempeños de comprensión, los cuales deben reflejarse en la fase de exploración, de investigación guiada y proyecto final de síntesis, falta implementar una evaluación diagnóstica continua que sea algo más que una actividad final porque debe dar cuenta no sólo del avance de los estudiantes sino del aumento en sus comprensiones (Perrone, 1999).

COLEGIO SANTA BÁRBARA I.E.D. "La comunicación integral como eje fundamental en el fortalecimiento de la ciudadanía y la convivencia" Integrada mediante Resolución Directoral No. 2204 de 24 de agosto de 2002 Reconocido oficialmente mediante Resolución Directoral No. 5718 del 21 de noviembre de 2005 DANE: 111013025 - NIT: 830.025.806-5									
UNIDAD DE COMPRENSIÓN CAMPO DE CONOCIMIENTO									
DOCENTE	FRANCY PÉREZ	GRADO	501	CAMPO	COMUNICATIVO	ASIGNATURA	LENGUA CASTELLANA	FECHA	OCTUBRE 23 DE 2017
HILO CONDUCTOR DEL GRADO:		El estudiante analizará e interpretará intenciones, recursos literarios, estructurales y contextos en diferentes textos comunicativos para aplicarlos en sus planeaciones y producciones verbales respondiendo a diferentes requerimientos comunicativos.							
TÓPICO GENERATIVO		En la herida del arte							
METAS DE COMPRENSIÓN ESPECÍFICAS		DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN (Actividades que apuntan a la realización o cumplimiento de la meta)				VALORACIÓN CONTINUA (Criterios para evaluar) actitudinal, cognitiva, procedimental (Ser, saber, hacer)		TIEMPOS	RECURSOS
						PRODUCTO	CRITERIOS		
El estudiante comprende que las producciones de acuerdo a diferentes situaciones comunicativas a partir de los textos publicitarios y otros.		<b>comunicación</b> relaciona los roles.	Los estudiantes se encuentran organizados en grupos de 2 personas. La docente entrega el título de una noticia referente a cambios, acciones o acciones, artículos, etc. Los estudiantes la leen y en una guía que se les entrega ellos responden lo que entienden de esa situación y qué podría representar esa noticia.	el análisis de la noticia	Análisis de la noticia.	10 minutos	Títulos de noticias, la guía de trabajo		
		<b>información</b>	Los estudiantes expresan su opinión respecto a los títulos que los diferentes grupos tienen, luego la docente realiza preguntas y posteriormente los estudiantes escriben la definición de un texto informativo y ejemplos de textos informativos.	La definición del texto informativo y sus características.	Buenas relaciones personales con trabajo en grupo sus venían.	15 minutos	el cuaderno.		
		<b>argumento</b>	Los estudiantes se organizan en grupos de 4. la docente les entrega una noticia, ellos deben responder las 6W que son: de acuerdo a la noticia, posteriormente cada grupo depende su noticia. Cabe señalar que la misma noticia la tienen los grupos, por eso a la hora de exponer no se repiten ideas aunque cada grupo tiene aspectos diferentes que analizar de la noticia.	Análisis de la noticia de acuerdo a los parámetros establecidos por la profesora.	Participación y organización de la información para exponer la noticia.	15 minutos	Papel periódico, marcadores.		
		<b>verbo</b>	La docente presenta unos dibujos donde se explican las características de la noticia, los estudiantes ven	La lectura oral	Lectura oral de los dibujos.				

**Figura 3.** Planeación del año 2017. Formato de la Institución para implementar EpC.

**Ámbito Familiar.** La población objeto de estudio pertenece a la sede “C”, específicamente al grado 501 de la Jornada de la Mañana, el cual se encuentra conformado por 30 estudiantes, de los cuales 21 son niñas y 9 son niños. De acuerdo con la caracterización familiar (Anexo 1). Son 30 familias que se encuentran en estrato socioeconómico 1 y 2, cuyos miembros tienen un nivel de educación básica hasta la media vocacional lo que se puede

evidenciar en la *Tabla No 5*. En ella, se observa que el 86. 6% de los padres de familia acompañan a sus hijos en la solución de tareas, pero el hábito de lectura no lo tienen, las actividades que realizan en tiempo libre en un 86% ver televisión y /o películas. 23 de los estudiantes cuentan con el servicio de Internet en la casa.

MIEMBRO FAMILIAR	PRIMARIA INCOMPLETA	SECUNDARIA INCOMPLETA	BACHILLER	TÉCNICO	EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
MAMÁ	3	3	8	3	
PAPÁ	5	4	13	2	1
PADRASTRO	3			1	
MADRASTRA					
ABUELA	7				
ABUELO	1				

**Tabla 5.** Estudios realizados por los padres y/o personas que viven con los estudiantes.

En cuanto a los hábitos de estudio, se nota que 23 estudiantes tienen un lugar exclusivo para estudiar. Así como se observa en la tabla No 6, que, de los 30 estudiantes, sólo 23. 4% de ellos asisten a fundaciones que les ayudan a realizar tareas en las tardes porque el 76. 6% cuenta con una persona adulta que les colabora en la casa con los compromisos escolares. En general los estudiantes a la hora de realizar tareas o actividades extracurriculares muestran responsabilidad y cumplimiento. Sin embargo, el 20% de los alumnos no cumple con las actividades y presentan un bajo rendimiento académico.

<b>RESPUESTAS</b>	<b>SI</b>	<b>%</b>	<b>NO</b>	<b>%</b>
¿Tienes una biblioteca en tu casa?	4	13.4	26	86.6
¿Dónde vives tienes un lugar específico para estudiar?	23	76.6	7	23.4
¿Cuándo llegas de estudiar hay una persona adulta que te ayuda a realizar tus tareas?	26	86.6	4	13.4
¿El niño asiste a alguna fundación?	7	23.4	23	76.6
¿Cuentas con servicio de Internet en tu casa?	24	80	6	20

**Tabla 6.** Condiciones para el acompañamiento en tareas.

Respecto a lo anterior en el desempeño del aula se encuentra que los resultados de los estudiantes en las evaluaciones son bajos, así como se observa en la *tabla No 7*, donde se registran las notas. Lo anterior y según la reflexión del quehacer de la enseñanza de la docente titular la lleva a pensar que esto se debe a que las estrategias que se implementan para desarrollar y describir la movilización del pensamiento de razonar con evidencias de los educandos no son las adecuadas, además se creería que sólo basta con la inducción, acompañamiento y orientación que hace la escuela para que el estudiante tenga autonomía y utilice correctamente la competencia lectora, en este aspecto la familia desempeña un importante rol como agente constructor principal en la integración social ya que es en esta donde el estudiante se apropia de las prácticas sociales del lenguaje como el escuchar hablar a los adultos que son lectores sobre obras, películas, noticias, etc.; porque el aprendizaje de la lectura no solo potencializa

cognitivamente al individuo, sino que lo hace desarrollar habilidades sociales y afectivas importantes para su interacción con las personas que los rodean (Isaza & Castaño, 2010).

<b>ASIGNATURAS</b>	<b>APROBADOS</b>	<b>%</b>	<b>REPROBADOS</b>	<b>%</b>
<b>MATEMÁTICAS</b>	4	13.3	26	86.7
<b>SOCIALES</b>	13	43.3	17	56.7
<b>ÉTICA</b>	16	53.3	14	46.7
<b>RELIGIÓN</b>	16	53.3	14	46.7
<b>LENGUAJE</b>	10	33.4	20	66.6
<b>INGLÉS</b>	14	46.6	16	53.4

*Tabla No 7. Resultados de las evaluaciones del Segundo trimestre del año 2017.*

En ese orden de ideas al analizar la práctica de enseñanza de la docente se percibe el interés que tiene en modificarla, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva; ya que, en concordancia con Dubois (1998), no sólo se trata de transmitir conocimientos a través de la lectura, porque las actividades que se orientan deben ser activas, participativas, donde se aproveche el tiempo y se fomente el trabajo colaborativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la docente al reflexionar sobre su práctica de enseñanza en el aula identifica que los estudiantes tienen dificultades cuando presentan pruebas escritas y exámenes trimestrales que involucran el saber hacer y el saber conocer en los procesos de comprensión textual. Los resultados que los discentes obtienen en las pruebas trimestrales son bajos porque 56.6% de ellos alcanzan una valoración de 1.0 a 5.9, solo 30% de los educandos tienen un desempeño básico lo cual equivale a un puntaje entre 6 y 7.9, y 10% estudiantes logran un desempeño alto.

Dichas pruebas presentan una limitante al no poder evidenciar realmente procesos de comprensión diferentes a los mencionados, ni permite establecer cuales habilidades de pensamiento afectan sus comprensiones. Pero no se puede cualificar de forma rigurosa el desarrollo del proceso de comprensión de los estudiantes porque los criterios que se emplean evalúan comportamientos que el estudiante debe tener en la clase, más no un proceso que permita observar y determinar las fallas o estilos que tienen los educandos para así implementar nuevas formas de enseñar que permitan superar esas debilidades.

La reflexión anterior lleva a determinar en la docente la necesidad de ampliar sus conocimientos relacionados con la EpC para transformar su práctica de enseñanza y así implementarla en el aula. Este proceso se materializa al ingresar a la Maestría en Pedagogía, donde a partir de variados ejercicios centrados en la práctica de aula, la investigadora debe realizar una planeación de clase donde escribe una Unidad de comprensión que tiene como meta: “el estudiante comprenderá que al escribir textos narrativos debe tener en cuenta sus elementos y características atendiendo a la intención comunicativa y a los aspectos gramaticales” (Anexo No 2). En esta se observa que la planeación presenta tres momentos que son la fase exploratoria, la de investigación guiada y la de proyecto de síntesis, pero no se tienen presente las metas de comprensión y los desempeños correspondientes a la dimensión de conocimiento, método, propósito y comunicación que se desarrollan en cada fase, debido a la falta de coherencia y cohesión entre las acciones utilizadas por la docente para observar el avance en las comprensiones de los estudiantes y el cumplimiento de las metas de comprensión.

En ese orden de ideas, la docente al analizar las acciones presentes en esa planeación, también observa que el proceso de enseñanza en la clase de lengua castellana corresponde a una educación tradicional, memorística, poco participativa ya que las actividades que se realizan no le dan al estudiante la posibilidad de interactuar con sus compañeros o con la docente sobre sus comprensiones, además la docente es quien transmite el conocimiento y se encarga de realizar evaluaciones que se centran en el desarrollo de contenidos más no en el desarrollo del pensamiento y de la comprensión del aprendizaje de los estudiantes.

Por consiguiente, la docente desarrolla a través de ciclos de reflexión un análisis donde replantea las prácticas de enseñanza para mejorar las comprensiones de los estudiantes y así cumplir con el propósito que es lograr que ellos aprendan. Lo anterior implica asumir el rol de docente investigador en el cual se valoren y amplíen las concepciones que se tienen respecto a la lectura, escritura (enseñanza de las mismas) y la didáctica del lenguaje más adecuadas para implementarla en el marco de referencia de la EpC.

Por lo anterior, ratifica que es importante que en la escuela los maestros conjuguen su saber disciplinar, es decir el conocimiento del área que se debe manejar con el saber hacer el cual se refleja en la implementación de estrategias pedagógicas para que se aplique una metodología, que responda a las necesidades de la comunidad y a los propósitos que tiene la educación (Shulman, 2005).

En ese sentido, la reflexión que la docente investigadora hace en torno a su práctica de enseñanza permite plantear las siguientes conclusiones que considera, son importantes tener presente en su quehacer cotidiano:

- Ser constante en el ejercicio reflexivo de su quehacer pedagógico para retroalimentar la práctica de enseñanza y así implementar nuevas estrategias donde se involucren a todos los agentes socializadores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como lo expresa Latorre (2003): “La Investigación Acción es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la cual consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio «yo» tal como se manifiestan en sus acciones” (p. 4).

- Implementar el aprendizaje colaborativo en el aula para que su práctica de enseñanza sea significativa; ya que, de esta forma el estudiante puede trascender como ser social que piensa, actúa y genera cambios. En Colombia es necesario mejorar la calidad de la Educación. Pero para esto es importante que cada uno de los participantes, reconozca sus actos, tome conciencia y asuma la respectiva responsabilidad, así como lo plantea Matthews (1996):

El trabajo colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber...Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer (citado por Barkley & Major, 2007, p. 19).

- Ser profesionales actualizados y dedicados en las prácticas de enseñanza y en el saber específico de la disciplina, en ese sentido para enseñarle al estudiante a comprender un texto para que ellos respondan asertivamente frente a las exigencias que tiene la educación y la vida misma. Como lo menciona Reimers & Jacob (2008), en su estudio internacional de lectura llevado a cabo por La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) en 1990-1991 para desarrollar instrumentos válidos de medida de la competencia lectora; el autor definió

la comprensión lectora como “la habilidad de utilizar formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por el individuo” (p. 20).

- Una alternativa adecuada a la transformación esperada se encuentra en el diseño e implementación de rúbricas que permitan evaluar el aprendizaje y desarrollo de los procesos con el fin de cualificar los saberes de los educandos. Como lo menciona Vargas (2017):

Uno de los instrumentos de evaluación más usados es la rúbrica de evaluación. Este es muy útil a la hora de evaluar el aprendizaje desde una perspectiva cualitativa. Una rúbrica de evaluación está conformada por criterios y niveles de evaluación, los cuáles son descritos para facilitar el proceso de valoración que se esté desarrollando. (p. 1)

Es así, como, para argumentar esta investigación, es necesario realizar un análisis crítico-reflexivo permanente sobre la práctica de enseñanza que realiza la docente en el aula en pro de modificar las estrategias que implementa y así mismo utilizar unos instrumentos pertinentes que contribuyan al avance en el desempeño escolar de los estudiantes y a una mejora en la calidad educativa.

En ese sentido, se determina la pregunta problematizadora dirigida a la transformación de la práctica de la enseñanza de la comprensión de lectura a través del desarrollo de la unidad de comprensión que se centra en el desarrollo del pensamiento de razonar con evidencias.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo se relaciona el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión que se centra en el pensamiento de razonar con evidencias, con la transformación de la práctica de enseñanza de la comprensión de lectura en los estudiantes de grado 501 de la jornada mañana de la sede “C”, de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara?

### **Objetivos**

Con base en la pregunta anterior se planteó el siguiente objetivo general:

#### **Objetivo General**

Explicar la relación entre el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión que se centra en el pensamiento de razonar con evidencias y los cambios en la práctica de enseñanza de la comprensión de lectura de la docente investigadora del grado 501 de la jornada mañana de la sede “C” de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara.

Del objetivo anterior se desglosan los siguientes objetivos específicos:

#### **Objetivos Específicos**

Describir los cambios en la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de la unidad de EpC, que se centra en el pensamiento de razonar con evidencias para facilitar la comprensión de lectura en los estudiantes de grado 501 jornada mañana del colegio Santa Bárbara.

Describir los cambios en la movilización del pensamiento de razonar con evidencias de los estudiantes de 501 de la IED Colegio Santa Bárbara a partir de la implementación de la unidad de EpC.

Analizar el cambio de la comprensión de lectura en los estudiantes del grado 501 de la IED Colegio Santa Bárbara con la implementación de la unidad de EpC que se centra en la movilización del pensamiento de razonar con evidencias.

### **Justificación**

Con base en el análisis de las pruebas SABER y el ISCE, las cuales evidencian los bajos niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes del grado 5° de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara, se ve la necesidad de establecer las causas del problema para así buscar diferentes soluciones e implementar estrategias pertinentes para que el estudiante aprenda a aprender, esto según Díaz & Hernández (1999) “implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando su propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones” (p. 244).

En ese sentido y teniendo en cuenta un estudio realizado por expertos de la Universidad de La Sabana, se afirma que la responsabilidad no es sólo de los estudiantes. De acuerdo con esto y según la Dra. Rosa Julia Guzmán (2017):

La dificultad en el aprendizaje se debe a las formas en que las escuelas y la sociedad entienden el ejercicio de la lectura y la escritura. En este sentido, el error recae en los colegios

que siguen asumiendo que primero se lee y luego se comprende. No se puede hablar de lectura si no hay comprensión. Este proceso se hace con el cerebro y no con los ojos. (p.1)

Por lo anterior, la lectura es una herramienta que el ser humano utiliza constantemente, no sólo para adquirir conocimiento, sino para entablar relaciones con las demás personas, de ahí la importancia y la necesidad que el individuo tiene de desarrollar una comprensión de lectura la cual le permita analizar, interpretar y establecer un juicio crítico que lo conlleve a la construcción de su aprendizaje.

Es así, como la presente investigación es pertinente porque conlleva a la planeación de una propuesta pedagógica centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual tiene como fin el desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes a través de la movilización de su pensamiento, lo anterior se sustenta bajo unos referentes teóricos y el proceso descrito puede ser utilizable en contextos diferentes a la I. E. D. Colegio Santa Bárbara.

Así se muestra cómo el desarrollar la comprensión lectora no sólo es una responsabilidad de la escuela y del docente, ya que el ambiente y el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante influyen de manera positiva o negativa en el proceso de su pensamiento y en la aprehensión y comprensión del conocimiento. Por lo tanto, es importante plantearse preguntas sobre el qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar y cómo evaluar; que evidencian la reflexión sobre la forma en la cual el docente realiza su práctica de enseñanza y la manera en que el estudiante recibe y aprende los diferentes conocimientos; para conectar a través de la propuesta de una unidad de comprensión el proceso de enseñanza de la docente con el aprendizaje de los estudiantes, lo cual se evidencia en sus intervenciones cuando se ejercitan las

rutinas de pensamiento, lo que mejora sus comprensiones, incidiendo positivamente en su pensamiento y aprendizaje.

En esta investigación la observación de la práctica de enseñanza que realiza la docente en el aula, la llevará a tener un proceso reflexivo y crítico sobre las estrategias de enseñanza que emplea en la comprensión textual de los estudiantes, con el fin de evaluar el impacto de las mismas, frente a esto Restrepo (2004), expone: “la pedagogía ha sido asumida como una disciplina teórica y práctica, objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de las experiencias sistematizadas”. (p.54)

Por lo anterior, la docente genera novedad cuando replantea e implementa diversas estrategias que enriquecen y mejoran la comprensión lectora en los educandos, para así lograr las metas planteadas y de esta forma transformar su práctica pedagógica, lo cual implica el diseño, implementación y evaluación del enfoque de Enseñanza para la Comprensión (EpC) que tiene la I. E. D. Colegio Santa Bárbara en su P. E. I, a partir de las comprensiones que la docente ha desarrollado en su proceso de cualificación.

En ese sentido, la docente investigadora decide centrar la unidad de EpC en el desarrollo de la comprensión de lectura y específicamente en el movimiento de pensamiento de razonar con evidencias ya que a través de esta los estudiantes “muestran su habilidad y disposición para crear explicaciones, generar teorías y ofrecer razones que puedan ser corroboradas con pruebas concretas” (Richhart, Church, & Morrison 2014, p. 236), lo que resulta ser benéfico para el estudiante porque es el protagonista de su aprendizaje, como consecuencia de lo anterior, “la

interacción del maestro y del estudiante se transforma porque es abierta, dinámica, interactiva y constructiva ya que el estudiante no solo aprende del docente, sino que este aprende de sus alumnos”(Perkins, 1997, p. 39).

Lo anterior, permite visualizar su impacto cuando se transforma la enseñanza de la comprensión de lectura, según Richhart et al., (2014), dicho proceso de aprendizaje admite crear y practicar las culturas de pensamiento en el aula con los estudiantes, allí ellos a través de la interacción entre el pensamiento-lenguaje, lector-texto y contexto, resuelven problemas que se presentan en situaciones cotidianas donde se aplican los conocimientos, se establecen relaciones entre pares académicos, lo cual le da la posibilidad de intercambiar ideas, discutir, construir e intervenir de forma participativa en su formación integral.

## Marco Teórico

### Estado del Arte (Referentes de la Investigación)

Para desarrollar la presente investigación fue importante tener en cuenta algunas publicaciones las cuales guardan relación con el objeto de estudio. Estas exponen un análisis investigativo sobre las acciones pedagógicas que se implementan al interior del aula con el fin de evaluar su pertinencia, alcance e incidencia en la práctica pedagógica del investigador, en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura y en la movilización del pensamiento de los estudiantes.

**Internacional.** A este nivel, se encontró el trabajo de Cárdenas (2016), la cual trata sobre los Problemas de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo avanzado de Educación Básica, muestra la relación entre los problemas de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes. Esta investigación es de tipo correlacional y diseño no experimental, su estudio es interesante porque para contrastar la hipótesis planteada, la autora aplica la prueba Rho de Spearman, y llega a la conclusión que a través de la comprensión de lectura se pueden determinar los problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes. Es así, como este trabajo ofrece evidencias donde se comprueba que las pruebas diagnósticas reflejan las características o dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes en la comprensión de lectura.

De igual forma, Marín (2019), realiza en su investigación que es de tipo cualitativo, descriptivo y narrativo, un estudio sobre las estrategias didácticas que utilizan los docentes en la enseñanza de la comprensión de lectura, esto le permite hacer un análisis de la incidencia y eficacia en el desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de primaria. Sus

resultados permiten resaltar que las estrategias de lectura utilizadas en el aula son practicadas por los estudiantes y les permite desarrollar habilidades para no solo decodificar un texto, sino para analizarlo y comprenderlo. La aplicación de los diferentes cuestionarios fundamenta esta investigación, porque sus preguntas permiten revisar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

Resulta importante mencionar, la investigación de Alcalá (2012), cuyo diseño metodológico es mixto porque abarca métodos cualitativos y cuantitativos para medir las variables que presentan los resultados, su diseño es cuasi experimental ya que se aplica una prueba pretest y postest. En su estudio se implementa el desarrollo de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector como lo son (la planificación, supervisión y evaluación), su aplicación, incidió positivamente en los estudiantes del grado cuarto de primaria porque ellos hacen inferencias textuales, delimitan el objetivo de la lectura y lo relacionan con sus saberes previos e identifican el tema y la idea principal del texto, lo cual es valioso y es una pretensión el tener un producto así en los estudiantes de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara.

**Nacional.** El estudio realizado por Nieto, Roa & Rubiano (2018), el cual presenta un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y un diseño de investigación acción, muestra detalladamente un ejercicio reflexivo por parte de los investigadores sobre las acciones que emprenden en la enseñanza de la comprensión de lectura, además en este se describe cómo las rutinas de pensamiento permiten visibilizar el pensamiento de los estudiantes, lo que influye en la evolución de la planeación, ejecución y evaluación en la enseñanza de la comprensión de lectura de los estudiantes. Los resultados obtenidos evidencian la transformación de la práctica

pedagógica, lo cual aporta al proceso de esta investigación y refuerza el cumplimiento del objetivo general del estudio realizado.

También en la investigación realizada por Castañeda, Castiblanco & Pinilla (2015), cuyo enfoque es cualitativo, con un alcance descriptivo exploratorio de tipo fenomenológico y diseño de investigación acción. Su estudio permite conocer la realidad tal y como es respecto al tema abordado, ya que explica la incidencia de las rutinas de pensamiento: veo – pienso – me pregunto, antes Pensaba... ahora pienso... y círculos de puntos de vista como estrategias para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto. Además, evidencian otras estrategias que complementan el uso de las rutinas de pensamiento, herramientas que se implementan en esta investigación.

La investigación realizada por Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera & Ramírez (2015), presenta una propuesta aplicada a estudiantes de diferentes contextos educativos del municipio de Pensilvania (Caldas), su enfoque es de investigación didáctica de tipo cualitativo con un alcance descriptivo. El objetivo planteado es lograr que los estudiantes mejoren el nivel de comprensión de lectura a través de la aplicación de estrategias metacognitivas. Esta experiencia es interesante y se puede tener en cuenta en esta investigación ya que los autores implementan un test y una unidad didáctica donde los estudiantes deben releer, subrayar y hacerse preguntas sobre el texto leído, esto permite que el educando analice sus respuestas, auto reflexione y reconozca sus falencias en el aprendizaje para que así mismo él se acerque de forma autónoma y provechosa al conocimiento.

De la misma manera el trabajo expuesto por Aragón & Caicedo (2008), el cual se desarrolló en Cali sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora, fue diseñado por Guthrie y otros (1996), su aplicación permite que el estudiante desarrolle procesos metacognitivos como categorizar, encontrar información relevante, parafrasear y realizar una lectura intertextual. Otro programa fue el Questions Answer Relationship (QAR), utilizado por Ezel et al, (1997), el cual enseña tres estrategias de comprensión como lo son: localizar la información, establecer la intención comunicativa del autor y determinar cuándo las inferencias son requeridas. Esta investigación se tuvo en cuenta, ya que algunas de las estrategias que utilizan las investigadoras como el utilizar métodos instruccionales para aplicar las estrategias metacognitivas que se requieren desarrollar en los estudiantes, pueden emplearse en este trabajo investigativo para así diseñar, implementar y evaluar programas de prevención e intervención dirigidos al mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes.

Con respecto a la comprensión de lectura, Delgado, Gordillo, Gordillo & Palacios (2018), en su investigación de enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño de investigación acción, se muestra un análisis de las experiencias que los investigadores tienen en su práctica pedagógica con los estudiantes en el proceso de comprensión de lectura, para esto ellos diseñan una propuesta pedagógica cuyo fin es transformar el proceso de enseñanza y fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes. Este texto presenta un referente teórico que le sirve a esta investigación para conceptualizar las categorías que se exponen en este trabajo.

**Local.** A nivel Distrital, específicamente en la localidad de San Cristóbal, en el Colegio Casablanca, se encuentra la investigación de alcance descriptivo y diseño correlacional realizada

por Velandia (2010), la cual menciona que el estudiante no puede aprender sólo y que por eso necesita del docente quien tiene la responsabilidad de orientarlo en el proceso de aprendizaje. Por lo anterior, el docente debe ejercitar al educando en el uso de estrategias cognitivas como interpretar, cuestionar, argumentar, comprender, criticar, además de proponer espacios de reflexión, autoformación y autodidaxia las cuales le permitan construir su propio conocimiento. En ese sentido, este trabajo es significativo para esta investigación porque la autora implementa en los estudiantes una escala para identificar el nivel de auto concientización y autorregulación, para que así ellos reconozcan e implementen estrategias efectivas que les ayuden a superar las dificultades que tienen en el proceso de comprensión de lectura.

Por otro lado, se presenta el trabajo de Sáenz & Pérez (2014), la cual muestra un enfoque cualitativo, alcance descriptivo y metodología de investigación acción educativa. Sus autoras utilizaron la lectura de textos narrativos para motivar al estudiante e inducirlo en el desarrollo procesos cognitivos como la inferencia, suposición, deducción, emisión de juicios, para así establecer la relación entre los preconceptos que tiene el texto y la información que éste le proporciona, acciones importantes para el desarrollo de esta investigación.

De igual modo la investigación preparada por Alias, Irina & Leguizamón (2014), presenta un enfoque mixto, de diseño de investigación acción. En este es importante la reflexión que las analistas hacen sobre las estrategias didácticas utilizadas en la práctica pedagógica de la enseñanza de la comprensión lectora, con el fin de involucrar la tecnología TIC, para mejorar el interés y así incidir de forma positiva en el desarrollo de los procesos cognitivos que se involucran en la comprensión de lectura, lo cual resulta ser llamativo a la hora de realizar la planeación de la Unidad de Comprensión (EpC) que se aplica en esta investigación.

En el mismo sentido, Salamanca (2017), en la investigación realizada en un colegio de Bogotá, se describen las concepciones pedagógicas que tienen los docentes en torno al marco referencial de EpC y su relación con la práctica pedagógica que implementan en el aula. En esta se valida la hipótesis planteada sobre “las creencias de los docentes pueden ser conscientes o inconscientes y además pueden impedir innovar, a pesar del interés por implementar nuevas formas de enseñanza” (Jenkins, 2011). Esta afirmación suscita a un ejercicio reflexivo de la práctica pedagógica realizada por la docente de esta investigación, quien es consciente que debe constantemente actualizar su saber sabio ya que la educación es dinámica y va cambiando de acuerdo con las exigencias de la sociedad.

### **Referentes teóricos**

Para dar inicio a los referentes teóricos que sustentan esta investigación, es necesario primero abordar el término de práctica pedagógica y los elementos que la constituyen como lo son el rol del estudiante, el rol del docente y su relación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, se presenta como primer referente teórico apoyado desde la fuente, las características y principios del marco de enseñanza para la comprensión y su relación con el proceso de comprensión de lectura. En seguida, se estudia a la luz de la teoría como segundo referente el pensamiento y su movilización de razonar con evidencias, analizando su contribución a la transformación de la práctica de enseñanza y aprendizaje para optimizar los niveles de comprensión de lectura.

Finalmente, se exponen las concepciones teóricas en torno a la lectura y sus niveles de comprensión. Cabe aclarar que cada apartado temático presenta nociones importantes para el desarrollo de esta investigación.

**La práctica pedagógica.** La práctica pedagógica se concibe como el conjunto de acciones que realiza el docente en el aula para promover el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes. Parra (2009), la define como una actividad social, dinámica, única, donde se generan procesos áulicos en torno a las actividades que se realizan, a las interacciones que se crean entre los protagonistas y a las estrategias que se utilizan para que el educando construya su conocimiento. Como consecuencia de lo anterior, el estudiante y el docente deben crear un ambiente que permita un crecimiento recíproco donde el educando sea el sujeto y protagonista de su proceso educativo (Kaplún, 2002).

De acuerdo con Chevallard (1998), la práctica pedagógica la define como la habilidad que tiene el docente para transformar el saber sabio o disciplinar en un saber enseñable, esto es en un saber que llegue a ser comprendido y aprendido por el estudiante. Por consiguiente, la práctica pedagógica se refleja en la enseñanza que es una actividad cotidiana que el docente realiza, la cual debe cumplir con los lineamientos contemplados en el currículo y las disposiciones emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Díaz, 2006).

Continuando con lo anterior, Guzmán, Varela, & Arce (2010), expresan “La interacción cotidiana permite comprender situaciones reales vividas por personas reales y de las cuales no se da razón en la teoría” (p. 32). Por tal razón, es el docente quien, a través de un análisis constante, evalúa las interacciones que se gestan entre el docente, sus estudiantes y el conocimiento, con el fin de transformar su práctica de enseñanza para así optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

Es así, como la práctica pedagógica está inmersa en un contexto social e institucional, donde el docente a través de las diferentes acciones que realiza convierte el saber sabio en un

saber enseñable y enseñado, a través de la implementación de las condiciones de ambientes de aprendizaje necesarias para que el estudiante comprenda, es decir que aprenda. Para esto es preciso que el docente reflexione constantemente sobre la planeación, ejecución y proceso de evaluación que realiza para transformar su práctica de enseñanza y a partir de esta reflexión consolide una práctica pedagógica.

Para lograr lo anterior, es necesario centrar los esfuerzos en la práctica de la enseñanza como uno de los ejes constitutivos de la práctica pedagógica, Además, que el educador tenga en cuenta en la planeación el contexto. analice, plantee y de respuesta a cuestionamientos alrededor de qué se quiere enseñar, por qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar, por qué se van a implementar esas estrategias y cómo se va a evaluar.

En ese sentido, el docente tiene la responsabilidad de construir los objetivos de aprendizaje con una finalidad educativa, de ahí la importancia de encaminar todas las acciones constitutivas de enseñanza, hacia su cumplimiento.

**La Planeación.** De acuerdo con Feldman (2010), el docente tiene como tarea el realizar una planeación sistemática y organizada de cada una de las actividades las cuales deben estar encaminadas hacia el cumplimiento de unos fines pedagógicos, además debe propiciar el aprendizaje del estudiante y evaluar este proceso.

A su vez, para Kemmis & McTaggart (1988), citado por Parra (2009), “la planeación es una acción organizada y, por definición, debe anticipar a la acción” (p. 278). En ese sentido la planeación es importante porque permite reflexionar, transformar y organizar cada uno de los momentos de la práctica enseñanza para transformarla en una práctica pedagógica a partir de la

reflexión dada por el análisis de la coherencia y congruencia que incida favorablemente en el aprendizaje del estudiante.

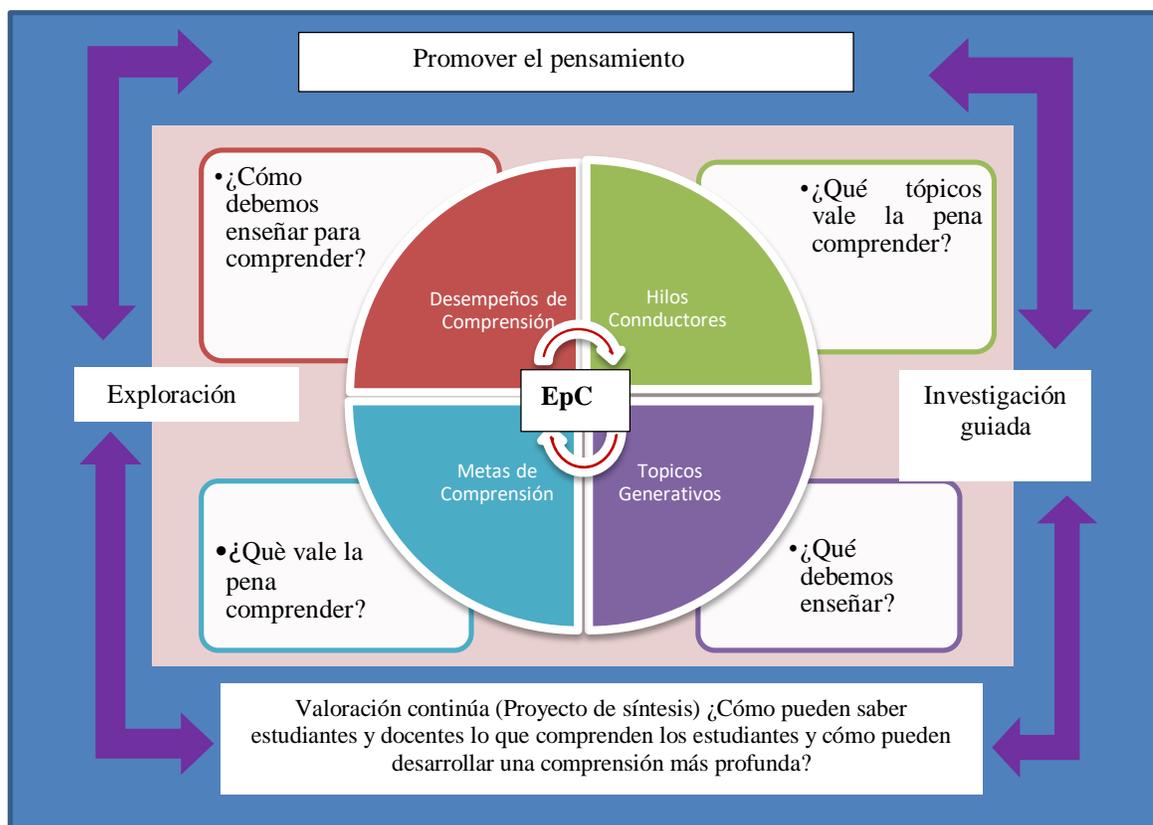
**Enseñanza para la Comprensión.** El texto Enseñanza para la comprensión “Vinculación entre la investigación y la práctica”, escrito por Stone (1999), es la fuente principal en el referente teórico de esta investigación y de este apartado, ya que aporta un amplio referente conceptual a la docente investigadora sobre el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión (EpC), aportando así de manera significativa a la transformación de su práctica pedagógica ya que este conocimiento la ayuda a “analizar, diseñar, poner en práctica y evaluar su práctica pedagógica la cual se centra en el desarrollo de la comprensión de los alumnos” (p. 25).

Por lo anterior, el marco conceptual de enseñanza para la comprensión (EpC) surge de un trabajo investigativo dirigido por David Perkins, Howard Gardner & Vito Perrone al interior del “Proyecto Zero” en 1972, pero es en la década de los 80 cuando se afianzan sus concepciones respecto al desarrollo de una pedagogía basada en la comprensión como un desempeño. Al respecto expresa Stone (1999), “la enseñanza para la comprensión (EpC) estructura la investigación para ayudar a los docentes a analizar, diseñar, poner en práctica y evaluar prácticas centradas en el desarrollo de la comprensión de los estudiantes” (p. 25).

Por lo tanto, al igual que el marco de enseñanza para la comprensión, la docente investigadora concibe que se deben fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de diversas estrategias metodológicas que inciten a los estudiantes a tomar parte en la construcción del proceso de comprensión de lectura, para así desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre los textos y demás situaciones que se le presenten en la vida cotidiana. En ese

sentido la comprensión es un proceso que se construye y está en formación continua, así Perkins (1997), define la comprensión como “la capacidad de pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que uno sabe” (p. 70). A su vez, Blythe (1999), afirma que la enseñanza para la comprensión permite que el estudiante “le preste mayor atención a la materia que está aprendiendo, estableciendo relación entre la vida y la materia, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente” (p. 36).

Por consiguiente, desde EpC se plantean algunas preguntas que promueven la comprensión Como. “¿Qué queremos que nuestros estudiantes realmente comprendan? y ¿por qué?, ¿Cómo podemos involucrar a los estudiantes en la construcción de esas comprensiones?, ¿Cómo sabemos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan?”. (Barrera & León, 2014). Lo anterior, se aprecia en la figura 4.



**Figura 4.** Elementos del marco conceptual de EpC. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con Stone (1999), la enseñanza para la comprensión aborda cuatro elementos que son los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica formativa.

*Los Hilos conductores:* representan los propósitos a mediano plazo que la docente establece para que los estudiantes los comprendan.

*Los tópicos generativos:* Son más que ideas, temas, conceptos, o hechos en los cuales se centra la disciplina, éstos deben ser llamativos para los estudiantes y la docente. Según Barrera & León (2014), los tópicos generativos “representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que nos interesa que los estudiantes desarrollen comprensión. Los Tópicos generativos van a la esencia de cada disciplina” (p. 29). Por lo anterior, éstos permiten establecer relaciones entre los conocimientos previos y los conocimientos de la disciplina.

*Las metas de comprensión:* Son “aquellos propósitos que el docente pretende que sus estudiantes alcancen en un determinado tiempo y responden a unas acciones que ellos deben realizar” (Barrera & León, 2014 p. 28).

*Los desempeños de comprensión:* Son las acciones que ayudan al estudiante a fomentar su pensamiento las cuales se relacionan con las metas de comprensión. Estas le permiten construir un nuevo conocimiento el cual parte de los saberes previos y del conocimiento de la disciplina, así el individuo visibiliza su pensamiento y pone en práctica lo aprendido.

*La evaluación diagnóstica continúa:* Debe estar relacionada con los desempeños y ayudan a cumplir las metas de comprensión. Esta exige que la docente realice una retroalimentación adecuada, congruente y constante a los estudiantes sobre sus comprensiones

con el fin de mejorar las concepciones que tienen para que así alcancen las metas que el docente pretende; además se tiene presente el juicio valorativo que el estudiante establece sobre su trabajo y el de sus compañeros, rechazando así el paradigma del educador como única autoridad capaz de juzgar el aprendizaje adquirido por el estudiante (Barrera & León, 2014).

En ese sentido, la evaluación del aprendizaje es un proceso que permite observar, analizar y reflexionar sobre la evolución de las comprensiones que tiene el estudiante, con el fin de plantear nuevas estrategias que conlleven a tomar decisiones adecuadas para mejorar progresivamente la actividad educativa (Cassanova, 1998).

De igual manera, la valoración continua es definida por Barrera & León (2014), “como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar dicho proceso” (p. 31). A su vez, López (2015), amplía el concepto de evaluación expresando que “es un medio por el cual se documentan los aprendizajes de los estudiantes y esto facilita que se alcancen los objetivos trazados en un curso o programa” (p. 21). En ese sentido, se puede afirmar que en el marco de EpC a través de la evaluación continua se relacionan todos los elementos que la conforman, porque su proceso cíclico –reflexivo, permite que el estudiante mejore su desempeño y alcance significativamente las metas de comprensión.

Barrera & León (2014), plantean los criterios que debe tener la evaluación:

1. Es Cíclica: se realiza periódicamente, acompañada con los desempeños de comprensión, de forma tal que ayuden al estudiante a desarrollar su comprensión en el momento oportuno.
2. Con Criterios: deben ser claros, pertinentes y públicos.

3. Variada: la valoración debe ser de manera formal e informal, también, debe involucrar la autoevaluación y reflexión de su propio trabajo, de lo que está aprendiendo y cómo lo está haciendo.
4. Tener Retroalimentación: consta de ciclos que son parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje e incluyen estrategias y herramientas variadas para ayudar a avanzar la comprensión. Puede provenir de diferentes fuentes: docentes, pares, expertos o padres de familia. (p.32)

**Trabajo Cooperativo.** A continuación, se define qué es el trabajo cooperativo, tema importante en el desarrollo de las subcategorías de esta investigación, ya que los estudiantes a través del trabajo en grupo, participan en forma proactiva, con el fin de alcanzar las metas de comprensión, favoreciendo así positivamente el aprendizaje de cada uno de los integrantes del grupo.

Para Johnson, Johnson & Holubec (1999)

la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo... El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje., estos son los grupos formales de aprendizaje el cual funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase, los grupos informales de aprendizaje cooperativo que operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase y los grupos de base cooperativos que tienen un funcionamiento de largo plazo (p.5)

En esa misma línea, Luria., Leontiev, & Vygotsky, (1986) mencionan “lo que el niño puede hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo” (p. 34). A su vez Tudge & Rogoff (1995) apoyan la idea anterior al decir que “durante la interacción social producida en la zona de desarrollo próximo, el niño es capaz de participar en la resolución de problemas más avanzados que lo que sería capaz de resolver de forma independiente” (p. 105).

Los autores coinciden que el individuo cuando trabaja en forma cooperativa con las otras personas establece relaciones donde hay un intercambio de ideas ciertas o erróneas, lo que provoca un “estímulo para el cambio cognitivo” (Crook, 1998, p.180) y supone una regulación en el proceso de aprendizaje individual y grupal de los participantes.

**El pensamiento.** Para desarrollar esta investigación fue necesario que la docente analizara la incidencia de su práctica de enseñanza en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, la observación de la evolución en sus concepciones permite promover la visibilización de su pensamiento para así emitir continuamente un juicio valorativo sobre sus aciertos, errores y limitaciones en el proceso de comprensión.

En ese sentido, el libro hacer visible el pensamiento de Richhart et al., (2014), es una base fundamental en el marco teórico de la investigación ya que aporta el referente conceptual sobre el uso de las rutinas de pensamiento y el desarrollo del pensamiento. Hacer visible el pensamiento por medio de las rutinas de pensamiento permite que la docente observe y analice las comprensiones que tiene el estudiante, así ella reflexiona, mejora su práctica pedagógica y fomenta el desarrollo en las disposiciones de pensamiento en los estudiantes, así como lo expresa Ritchhart

et al., (2014), “el verdadero poder de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices “. (p. 87)

Al respecto, Ritchhart et al., (2014), expresan:

Para desarrollar la comprensión sobre un tema, hay que involucrarse en una auténtica actividad intelectual. Esto significa resolver problemas, tomar decisiones y desarrollar nuevas comprensiones utilizando los métodos y las herramientas de la disciplina.

Tenemos que ser conscientes de los tipos de pensamiento que son importantes para los científicos (hacer y probar hipótesis, observar de cerca, construir explicaciones...), matemáticos, (buscar patrones, hacer conjeturas, formular generalizaciones, construir argumentos...), lectores (hacer interpretaciones, conexiones, predicciones...), historiadores (considerar diferentes puntos de vista, razonar con evidencia, construir explicaciones...) y así sucesivamente. Es necesario hacer de estos tipos de pensamiento el centro de las oportunidades que creamos para los estudiantes. (p. 45)

Más adelante, Richhart et al., (2014), plantean una lista de movimientos del pensamiento que permiten desarrollar la comprensión, para esto definen ocho tipos de pensamiento que son:

1. Observar de cerca y describir qué hay ahí
2. Construir explicaciones e interpretaciones
3. Razonar con evidencia
4. Establecer conexiones
5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas
6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones
7. Preguntarse y hacerse preguntas
8. Describir la complejidad e ir más allá de la superficie. (p. 46)

Lo anterior, representa una forma en la cual el docente puede orientar el aprendizaje en el aula, con el fin de valorar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes, ya que su objetivo es lograr que los estudiantes “aprendan a aprender” y para esto, los involucra activamente, haciéndolo partícipe de su proceso educativo (Richhart et al., 2014).

En ese sentido, para Perkins en Richhart et al., (2014), “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento” (p. 63), es decir que el docente debe generar oportunidades para que el estudiante aprenda; ya que de esta forma se puede visibilizar su pensamiento con el fin de valorar el nivel de comprensión y así intervenir en este proceso si se requiere.

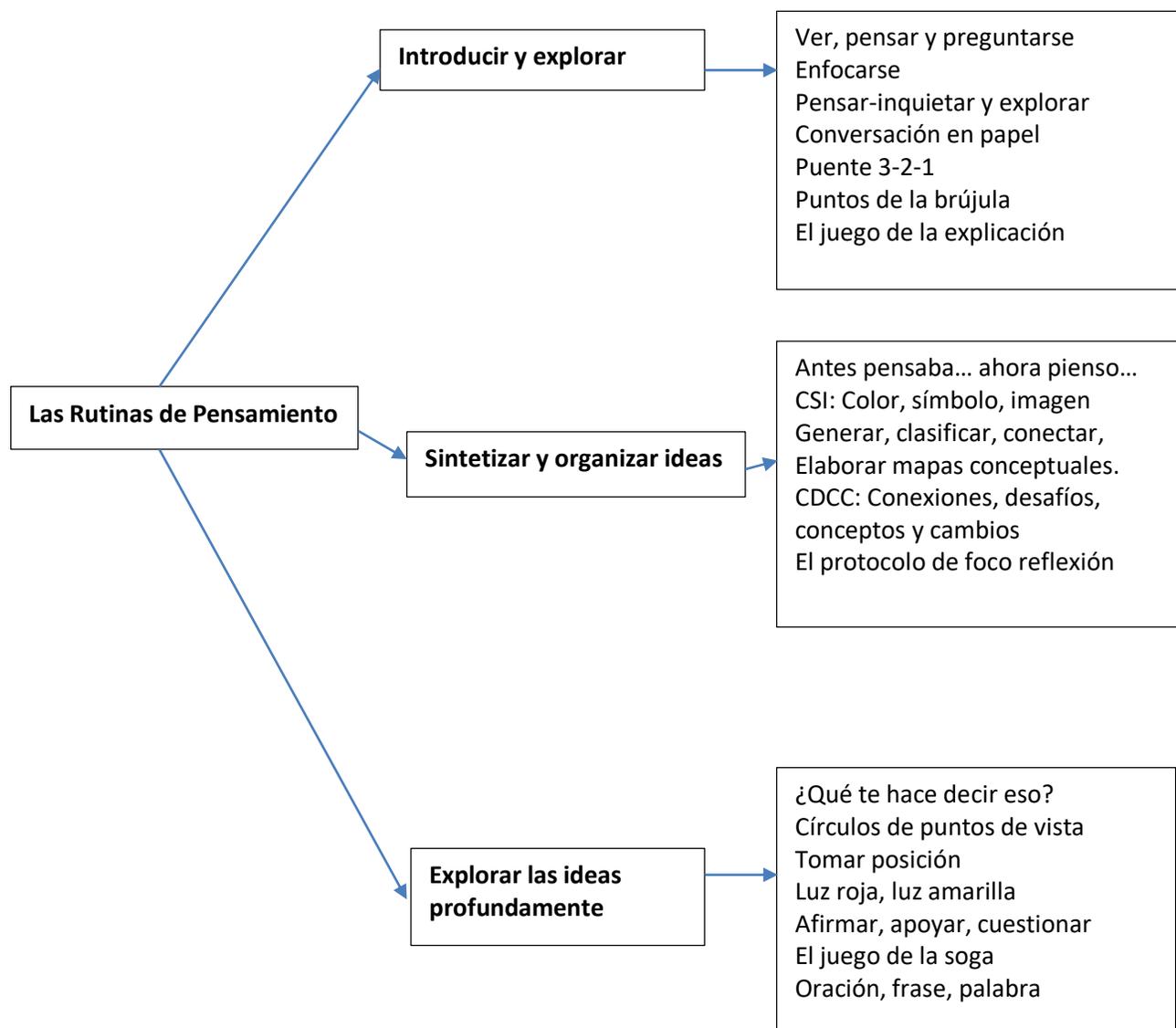
Es así como el docente ve en las rutinas de pensamiento una ayuda en el aula, ya que, a través de su implementación, el estudiante hace visible su pensamiento y el proceso de comprensión en su aprendizaje.

**Las rutinas de pensamiento.** Para Ritchhart et al., (2014), las rutinas de pensamiento son como “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (pág. 85), las cuales pueden ser vistas como herramientas, estructuras o patrones de comportamiento; su uso repetitivo le da la posibilidad de evaluar constantemente la evolución del pensamiento del estudiante en el proceso de su aprendizaje.

En ese sentido, las rutinas de pensamiento según Morales & Restrepo (2015), de acuerdo a su intención se clasifican en tres grupos, así como lo muestra la Figura No 5.

Con ellas se puede:

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



**Figura No 5.** Clasificación de las rutinas de pensamiento. (Morales & Restrepo, 2015, p.93).

Por consiguiente, la docente investigadora utiliza algunas rutinas de pensamiento con el fin de incrementar los niveles de comprensión de lectura. Una de ellas, la rutina de pensamiento “¿qué te hace decir eso?”, esta propone como movimiento de pensamiento razonar con evidencias, es una pregunta que los docentes pueden entretejer para llevar al estudiante a ofrecer evidencias de sus afirmaciones” (Ritchhart et al., 2014, p. 96), su uso le permite al estudiante justificar y compartir sus ideas, así el docente se interesa por su opinión y genera una cultura de pensamiento en el aula.

En esta investigación también se desarrolló la rutina de pensamiento “veo, pienso y me pregunto” la cual tuvo una variación “leo, pienso, analizo y caracterizo o leo, pienso, ¿caracterizo y me pregunto? Frente a lo anterior, Ritchhart et al. (2014), propone como “movimiento de pensamiento describir, interpretar y preguntarse. Se utiliza para crear estímulos visuales ambiguos o complejos” (p. 95), esto con el fin de conducir al estudiante hacia una comprensión profunda.

**La Lectura.** La lectura es una herramienta utilizada por los docentes de las diferentes disciplinas, el cual emplean en su práctica de enseñanza para que el estudiante aprenda. Este aprendizaje es procesual y aumenta su nivel de complejidad de acuerdo con la edad y a los requerimientos que le exija el medio en el cual se desarrolla el individuo. Es así como en la primera etapa escolar, el niño además de identificar los grafemas y sistema de símbolos reconoce las palabras y construye significados a partir de sus experiencias y aprende a generar conexiones más complejas en la medida en que comprende su sentido y significado hasta llegar a tener una comprensión inferencial y una postura crítica frente a lo que lee.

Por lo anterior, leer no es sólo un proceso de decodificación es establecer una interacción reflexiva y crítica entre el lector y el texto Solé (1998), con el fin de realizar comprensiones sobre el mundo y su realidad. En ese sentido la lectura es una herramienta que utiliza el docente en el aula para que el estudiante establezca relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos para construir su aprendizaje.

De acuerdo con Solé (1998), “Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar” (p. 27). De ahí la importancia que tiene el profesor en las decisiones que toma en el aula ya que de él depende el valor y el papel que se le otorgue a la lectura en el proceso formativo de los estudiantes.

Al respecto, el MEN (1998), puntualiza que la lectura es un proceso de Construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Leer es ir más allá del concepto que forma el conjunto de símbolos y signos juntos presentes en la escritura; leer implica inferir y comprender lo que el autor pretende comunicar (p. 49).

De la misma forma, Sánchez (2014), establece la lectura desde las teorías interactivas, “es un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente” (p. 12)

Para Dubois (1998) citando a Goodman (1982), menciona que “la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje” (p. 13).

Por lo anterior, leer va más allá de construcción de significados que realiza el lector sobre esto, Carrasco (2003), menciona que:

Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicando a través de un texto escrito. Asimismo, es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura (p. 130).

Así que, Alvermann citado por Carrasco (2003), dice que:

Educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. (p.131)

Por consiguiente, la lectura debe ser promovida desde el aula, de tal forma que se genere un gusto, interés y necesidad ávida por aprender cosas nuevas a través de ella. Este es uno de los retos que debe enfrentar el docente en la era digital ya que los libros han sido sustituidos por la televisión, la internet, los video juegos, etc.; y el proceso de lectura a partir de estos medios resulta superficial o mediado por prácticas limitadas como la selección de documentos, basados en el título o búsqueda general, sin detenerse a analizar el contenido, origen de la fuente o pertinencia de la información como se evidencia en la presentación de tareas en el aula donde se restringen a imprimir, pegar artículos o fragmentos.

La Comprensión de Lectura.

Solé (1998), define la comprensión como

Un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello es

imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que le exige conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo... (p. 37)

Por lo tanto, el proceso de comprensión de lectura exige que el lector elabore e incluya esa nueva información a sus esquemas cognitivos. Claro que no todos los sujetos lo hacen de la misma forma porque el desarrollo del pensamiento y los conocimientos previos son diferentes, de ahí que se establezcan diferentes niveles de lectura como lo son el literal, el inferencial y el crítico propositivo.

*El Nivel literal* indica que el lector tiene en cuenta los sucesos que aparecen en forma directa en el texto como los son los personajes, sus actos y características, el lugar, el tiempo, entre otros hechos que allí son evidentes. Pérez (2006), dice que “los procesos fundamentales que conducen a este nivel de lectura, son la observación, la comparación, la relación, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación” (p. 76).

En cuanto *al nivel inferencial*, la información no aparece textualmente en el escrito, pero esta se deduce o se predice de acuerdo con lo que allí aparece para entender lo que sucede. Debido a lo anterior, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2009), propone los siguientes tipos de inferencias:

*Enunciativas.* En las cuales, los estudiantes asumen una posición de construir o identificar las relaciones que enuncian el texto, es decir: ¿quién habla?, ¿qué dice?, ¿a quién se dirige?, ¿qué huellas lo hacen visible?, ¿desde dónde habla?, ¿cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?

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

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

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

*El nivel crítico propositivo* se caracteriza porque el lector emite un juicio valorativo respecto al texto y las relaciones que puede establecer con otros textos Gordillo & Flórez (2009).

A su vez, Guzmán, Varela, & Arce (2010), expresan que en el nivel crítico intertextual la persona tiene capacidad para realizar procesos mentales a partir de sus preconceptos, lo que le permite explicar y defender con argumentos su punto de vista.

De la misma forma, Bormuth, Manning & Pearson citados por Gordillo & Flórez (2009), sostienen que la comprensión de lectura es “un conjunto de habilidades cognitivas” que son realizadas por el lector para construir el significado de aquello que lee.

Por lo tanto, el desarrollo de esta investigación tiene sentido en la medida que la docente a través de la planeación e implementación de una unidad de EpC mejora su práctica de enseñanza y el proceso de auto reflexión en torno a la enseñanza y el aprendizaje, incidiendo significativamente en los niveles de comprensión de lectura de sus estudiantes y en el desarrollo del pensamiento de razonar con evidencias.

## **Metodología**

### **Enfoque Investigativo**

La presente investigación se encuentra bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, interventivo y diseño metodológico de investigación acción pedagógica. Dado lo anterior, la metodología empleada permite observar y reflexionar la práctica de enseñanza de la docente investigadora, para así determinar la problemática del contexto y con base en esto plantear soluciones que propendan a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

Con respecto a esto, Hernández, Fernández, & Baptista (2014), expresan que “El enfoque cualitativo se concibe como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 10).

Para la recolección y análisis de los datos se realizó una prueba diagnóstica de comprensión de lectura antes de ejecutar la unidad de comprensión (EpC), posteriormente se aplicaron diversos instrumentos de recolección de datos como la observación reflexiva descrita en los diarios de campo sobre los videos, audios y registros fotográficos.

Lo anterior, con el fin de describir detalladamente las interacciones que la docente tiene con los estudiantes al implementar la unidad de comprensión, para así reflexionar sobre las acciones pedagógicas y puntualizar en los cambios que se deben generar en la práctica de enseñanza, para emplear nuevas formas de educar que enfatizan en razonar con evidencias para facilitar la comprensión de lectura en los estudiantes y de esta forma dar respuesta a las

necesidades del grado quinto y a las metas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N).

La reflexión de la práctica pedagógica se realiza con los estudiantes que la docente investigadora tuvo a su cargo durante los años 2017 y 2018, estos se caracterizan por tener edades entre los 9 y 12 años de edad, habitan en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, específicamente del barrio Juan Pablo II, su estrato socioeconómico es de 1 y 2, su nivel de comprensión de lectura se describe en el diagnóstico.

Es así como con el objeto de interpretar y comprender el fenómeno del acto de enseñanza y aprendizaje desarrollado por la docente investigadora, se presentan una serie de momentos que muestran el proceso de esta investigación.

### **Diseño de Investigación**

La presente investigación se plantea como investigación-acción pedagógica; ya que la problemática expuesta, surge de la observación detallada del contexto, de las situaciones cotidianas que se presentan entre la docente, los estudiantes y el desenvolvimiento que éstos tienen en el proceso enseñanza- aprendizaje. Por tal razón la Investigación acción al interior del aula, es importante en el proceso de mejoramiento y avance en la calidad de la educación porque permite que la docente a partir de la planeación, ejecución, evaluación y reflexión de su práctica pedagógica identifique las necesidades que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Parra, 2009).

Así como lo expresa Kemmis & McTaggart (1992), “la investigación acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más de lo que suele hacerse en la vida cotidiana cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente con los ciclos de reflexión como procesamientos propios de la Investigación que realiza” (p. 16). Dadas las características del diseño metodológico resulta pertinente enunciar los momentos previstos para el desarrollo de la presente investigación.

*Momento uno:* ciclo de reflexión acerca de las propias prácticas: éste se evidencia en el ciclo *de reflexión uno y parte del dos*.

*Momento dos:* reconocimiento de los contextos de aula el cual se desarrolla mediante el levantamiento del diagnóstico de las condiciones del aula y la relación con los diferentes contextos social, económico, lineamiento educativo, valoración de los estudiantes y valoración de la práctica de aula evidenciado en los ciclos de reflexión dos y tres.

*Momento tres:* Planteamiento de la estrategia investigativa referido a la definición de pregunta de investigación, objetivos, categorías de análisis, documentación teórica y de antecedentes de investigación, instrumentos y propuesta de estrategia pedagógica.

*Momento cuatro:* ejecución de la propuesta, levantamiento de resultados, análisis del mismo y cuarto ciclo de reflexión. Cómo se relaciona con los objetivos y la pregunta de investigación.

*Momento quinto:* determinación de las conclusiones y aportes al conocimiento.

## **Alcance Investigativo**

La investigación es de carácter descriptivo interventivo; ya que, el objetivo es analizar cómo se relaciona el desarrollo de una unidad de comprensión que se centra en el desarrollo del pensamiento de razonar con evidencias, con la transformación de la práctica en la enseñanza de la comprensión de lectura de los estudiantes de grado 501 de la jornada y cómo esto incide en el constructo que el educando hace en su proceso de aprendizaje.

El eje central de la investigación se encuentra en observar el proceso de transformación de la práctica de enseñanza y la posterior reflexión que le permite a la docente investigadora trascender al plano pedagógico; a través del ejercicio mismo de diseñar, implementar y evaluar una unidad de comprensión, en procura de mejorar sus prácticas de enseñanza para que el estudiante avance en sus comprensiones y aprendizajes.

Lo anterior es importante porque el desarrollo de la unidad de EpC, permite que el docente piense y se cuestione sobre las comprensiones que el estudiante hace cotidianamente en su proceso educativo, con el fin de evaluar e implementar otras estrategias que propendan a una mejora en su aprendizaje.

Respecto a lo anterior Perkins (1999), afirma que “la comprensión siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida de un generador a un receptáculo sino que debe ser construido a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual del estudiante” (p. 123).

Por otra parte, esta investigación permite que la docente implemente en la planeación de la unidad de comprensión el uso de las rutinas como herramienta para visibilización de pensamiento y por ende el aprendizaje adquirido por los estudiantes, con el fin de desarrollar la habilidad de razonar con evidencias para mejorar las comprensiones que el educando tiene. Esto genera varias expectativas en el transcurso e implementación de la misma y en los resultados que se obtengan ya que su efecto puede suscitar la realización de nuevas indagaciones que resulten de la observación y reflexión de la práctica de enseñanza realizada por el docente.

### **Categorías y subcategorías de análisis**

La pregunta y los objetivos de la investigación se plantean teniendo en cuenta las dimensiones de enseñanza, pensamiento y aprendizaje, estas permiten establecer unas categorías y subcategorías de análisis las cuales ayudan a entender el problema para así plantear soluciones que lo mejoren, su relación se establece en la tabla No 8, la cual es una adaptación al formato proporcionado por el docente Fernando Guío en el transcurso de la Maestría en Pedagogía.

**Enseñar para comprender.** Para Jackson (1991) citado por Simbaqueba (2019), un docente que “sabe enseñar”, debe tener presente la fase proactiva, entendida como la planeación que realiza sobre el asunto a enseñar, la fase interactiva que es la ejecución de lo planeado y la fase pos activa que hace referencia a la reflexión y análisis de lo sucedido en el aula, esto con el fin de mejorar su práctica de enseñanza y optimizar el proceso de aprendizaje en los estudiantes, que en esta investigación se relaciona con la capacidad de comprender, es decir pensar flexiblemente en relación con la construcción de significados a partir de la lectura. Es así como de la dimensión de enseñanza se desprenden las siguientes categorías:

<b>SITUACIÓN</b>	<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>PROBLEMA</b>					
¿Cómo se relaciona el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión que se centra en el pensamiento de razonar con evidencias con la transformación de la práctica pedagógica en la enseñanza de la comprensión de lectura de los estudiantes de grado 501 de la jornada mañana de la sede "C", de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara. ?	Explicar la relación entre el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión (EpC) que se centra en el pensamiento de razonar con evidencias y los cambios en la práctica pedagógica de la enseñanza de la comprensión de lectura de la docente investigadora del grado 501 de la jornada mañana de la sede "C" de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara.	<b>ENSEÑANZA</b>	Describir los cambios en la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de la unidad de EpC, que se centra en el pensamiento de razonar con evidencias para facilitar la comprensión de lectura en los estudiantes de grado quinto jornada mañana del colegio Santa Bárbara	Desarrollo de la Unidad de comprensión	Planeación. Valoración evaluación seguimiento Recursos Trabajo Cooperativo
		<b>PENSAMIENTO</b>	Describir los cambios en la movilización del pensamiento de razonar con evidencias de los estudiantes de 501 de la IED Colegio Santa Bárbara a partir de la implementación de la unidad de E pc.	Movilización del pensamiento Visibilización del pensamiento.	Razonar con evidencias
		<b>APRENDIZAJE</b>	Analizar el cambio de la comprensión de lectura en los estudiantes de 501 de la IED Colegio Santa Bárbara con la implementación de la unidad de E pc que se centra en la movilización del pensamiento de razonar con evidencias.	Comprensión de lectura	Literal Inferencial

**Tabla 8.** Cuadro de categorías y subcategorías de la Investigación. *Elaboración propia.*

*La Unidad de Comprensión.* Stone (1999), la plantea como una pedagogía de la comprensión donde el hilo conductor, los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica formativa están articuladas de tal forma que el aprendizaje sea significativo, esto para que el docente enseñe a los estudiantes a aprender en el marco de una cultura de pensamiento. (p. 95)

De la anterior categoría se desprenden las siguientes subcategorías:

*Planeación.* Para Kemmis, (citado por Parra, 2009) la planeación es una acción organizada, la cual permite preparar anticipadamente unos pasos con el fin de reaccionar acertadamente frente a los sucesos inesperados de la práctica pedagógica.

En ese sentido se puede afirmar, que la planeación es un conjunto de acciones que se relacionan...y tienen un fin determinado. En esta investigación la planeación no es solo la representación de un formato para diligenciar, sino el ejercicio de análisis crítico-reflexivo frente a la práctica de aula que se visibiliza.

*Valoración continua.* Se entiende como la estructura que cada docente tiene para analizar a partir de unos criterios las comprensiones de los estudiantes quienes son el centro del aprendizaje y la evaluación se convierte en continua y/o progresiva, ya que el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, de tal forma que él no solo alcance los conocimientos, sino que también desarrolle las habilidades y competencias para lograr los objetivos que se plantean (Delgado & Oliver, 2006).

*Recursos.* Son todas las herramientas que el docente utiliza para que el estudiante aprenda. Frente a esto los siguientes autores mencionan:

Son “aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en

estrategias de enseñanza, los cuales contribuyen a la construcción de las comprensiones” (San Martín, 1999, p.26).

Montessori (1967), afirma

Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad síquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar (p. 81).

De acuerdo con lo anterior, el utilizar unos recursos óptimos en el aula, le permite al docente realizar una práctica de enseñanza donde se estimulen, desarrollen y fortalezcan las capacidades y habilidades de los estudiantes para optimizar el aprendizaje y las comprensiones sobre su entorno.

*Trabajo Cooperativo.* Es un proceso que busca generar espacios de discusión donde las personas intercambian ideas, desarrollan habilidades cognitivas, comunicativas y sociales que le ayudan al estudiante a realizar un constructo sobre el conocimiento a nivel individual y también grupal. (Hiltz & Turoff, 1993).

**Aprender para comprender.** La segunda dimensión es el aprendizaje y se enfoca en el estudiante, quien elabora su conocimiento a partir de diversas experiencias y estrategias que le son significativas. Para Ausubel, Novak & Hanesian (1983), el aprendizaje implica el relacionar los conceptos los cuales están conectados a “la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información” (p. 1), estas se adquieren en la cotidianidad a través de lo que se observa, experimenta o se recibe como instrucción.

De esta dimensión se desprenden las siguientes categorías:

*Comprensión de lectura:* para Smith (2005), comprender un texto significa que “La lectura no es sólo una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido” (p.22).

En ese sentido comprender es algo más que decodificar un texto, es entender, dar razón de lo que trata un texto, es poder establecer una relación con el autor de tal forma que exprese críticamente y con argumentos su visión sobre su contenido.

De la anterior categoría se desprenden las siguientes subcategorías:

*La lectura literal.* En este nivel de lectura el lector caracteriza y da razón de lo que encuentra explícitamente en el texto (López, 2015)

*La lectura inferencial.* En este el lector saca conclusiones del texto, relaciona sus conocimientos previos con aquello que subtrae del texto leído y formula hipótesis o nuevas ideas sobre aquello que lee.

**Pensar para construir el conocimiento.** La tercera dimensión hace énfasis al pensamiento donde la mente realiza diferentes procesos lo cual permite visibilizar las comprensiones que tiene el estudiante frente al conocimiento. En esta se encuentra como categoría:

*Movilización del pensamiento.* Es generar oportunidades al estudiante para que éste desarrolle el pensamiento y un nivel de comprensión donde explique, construya e interprete el

conocimiento a través de disposiciones como la indagación, curiosidad, juego de ideas y análisis, etc. (Ritchhart et al., 2014)

De la anterior categoría se desprende la siguiente subcategoría:

*Razonar con evidencias.* Es el tercer tipo de pensamiento el cual consiste en argumentar las ideas. Aquí el estudiante se basa en fuentes confiables para demostrar, explicar, defender cuestionar, etc., su punto de vista.

### **Instrumentos**

**Instrumentos de Recolección Diagnóstico.** Para realizar la investigación, fue necesario primero informar a los padres de familia de cada uno de los estudiantes que iban participar en el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión (EpC) para que autorizaran la participación de sus hijos, para esto se entregó un consentimiento informado ya que debido a las normas vigentes es necesario proteger a los menores de edad. (Ver Anexo 9)

Posteriormente se diseñaron e implementaron diferentes instrumentos que le permiten obtener información sobre la práctica pedagógica que realiza. Para esto, se emplean los diarios de campo, planes de clase, videos, fotografías y reflexiones personales.

**Instrumento 1:** Encuesta de caracterización familiar, Ficha sociodemográfica la cual permite conocer la realidad de los estudiantes en cuanto a su familia y contexto en el que se encuentra inmerso. (Anexo 1)

***Instrumento 2:*** Encuesta realizada a las docentes de la I. E. D colegio Santa Bárbara sobre el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes. (Anexo 10)

***Instrumento 3:*** Implementación de la actividad diagnóstica la cual consistía en la aplicación de la prueba saber del año 2014, esto con el fin de analizar los resultados y determinar las dificultades que presentan los estudiantes al solucionar las diferentes preguntas que allí se presentan. (ICFES, 2014)

***Instrumento 4:*** Implementación de la actividad evaluativa la cual consistía en la aplicación de la prueba saber del año 2016, esto para analizar los resultados, determinar el progreso en la comprensión de los estudiantes y evaluar la investigación realizada. (Anexo 35)

### **Instrumento de recolección**

Planear, ejecutar, reflexionar y evaluar. Instrumento 1: Transcripción de audios de las sesiones planeadas y ejecutadas en la Unidad de Comprensión, lo cual sirvió como insumo para hacer la triangulación ([Anexo 11](#), 24, 25, 26, 27, 28 y 29).

***Instrumento 2:*** Diario de campo de cada una de las sesiones que se ejecutaron de acuerdo con la planeación de la unidad de comprensión (EpC), la cual se analizó frente a la teoría, a la malla curricular y a los estándares que plantea el MEN. En este se hizo un registro de la descripción de cada una de las actividades implementadas en el aula, además de una reflexión pedagógica que contrasta lo descrito con la teoría que lo sustenta. Con este se visibilizan las reflexiones que surgen del pensamiento de la docente, los cambios que se producen en sus

concepciones y las adecuaciones que se hacen respecto a sus planeaciones. ([Anexo 12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#) y [19](#))

**Instrumento 3:** Desarrollo de la unidad de comprensión (Anexo 20).

Videos y fotografías de los diferentes trabajos de los estudiantes (guías)

### **Instrumentos de análisis.**

*Matriz de análisis de categorías y subcategorías:* permite relacionar las actividades planteadas y aplicadas con el objetivo general y con los específicos. Es así, como a través del diseño de este instrumento (Ver anexo 39), se realiza la triangulación de la información obtenida en cada una de las dimensiones (enseñanza, pensamiento y aprendizaje), así se analizan los hallazgos de las diferentes sesiones trabajadas de forma crítica, esto con el fin de reflexionar y mejorar la práctica de enseñanza de la comprensión de lectura.

## **Ciclos de Reflexión**

Primero que todo es importante mencionar que el ser docente no es una profesión, vocación o labor fácil; ya que, en éste ejercicio se tiene la responsabilidad de educar, esto es formar a personas íntegras, capaces de transformar su realidad. De acuerdo con Rincón (2008):

La Formación Integral como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y sociopolítica), a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, vemos el ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como el cuerpo humano y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad (p. 1).

Para lograr lo anterior, es necesario que el docente planee, intervenga, evalúe y reflexione sobre su práctica de enseñanza, esto con el fin de mejorarla ya que es el mismo docente quien debe investigar sobre sí mismo para así desarrollar con los estudiantes una estrategia que favorezca el proceso formativo de los discentes. De acuerdo con Flanders, citado en Stenhouse, (1998):

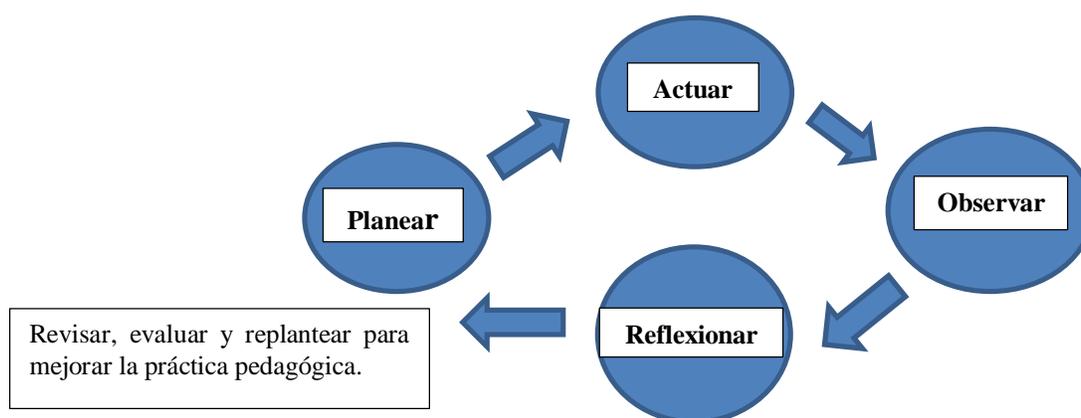
El análisis de interacción en el aula no se refiere a un solo sistema, sino a múltiples sistemas destinados a codificar la comunicación verbal espontánea, ordenando los datos en una disposición útil y analizando luego los resultados a fin de estudiar patrones de enseñanza y aprendizaje (p. 197).

En este capítulo se describe la intervención realizada en el grado 501 de la IED Colegio Santa Bárbara de Bogotá, cuyo resultado en el diagnóstico inicial fue un nivel de comprensión

textual bajo. Lo anterior permitió a la investigadora desarrollar la unidad de enseñanza para la comprensión que enfatiza en razonar con evidencias para transformar la práctica de enseñanza y mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes.

Para llevar a cabo lo anterior, fue necesario primero realizar un ejercicio de caracterización que permitiera detallar la condición del grupo para luego desarrollar la planeación de la unidad de comprensión EpC involucrando rutinas de pensamiento, posteriormente se realiza una reflexión continua sobre la práctica pedagógica de la docente ya que al iniciar la Maestría, los intereses estaban centrados en el aprendizaje de los estudiantes ya que se pensaba que el problema estaba en los educandos y no se analizaban otras posibilidades que respondieran asertivamente a la dificultad que ellos presentan en la comprensión textual.

Lo anterior afirma que el proceso descrito presenta el modelo de Investigación Acción realizado por Kemmis, quien propone a través de cuatro fases (planificar, actuar, observar y reflexionar), realizar un análisis reflexivo continuo de las acciones de la docente para mejorar su práctica pedagógica. La Figura No 6 ilustra la explicación anterior.



**Figura 6.** Ciclo de Investigación Acción. Tomado de (Carr & Kemmis, 1988).

### **Primer Ciclo: “Reflexiones Sobre la Práctica Pedagógica”**

El primer ciclo parte de la reflexión de la docente en torno a las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión textual. Su diagnóstico se basa en los resultados que los estudiantes del grado tercero y quinto obtuvieron en la prueba saber del año 2015. De ahí que ella planteara antes de iniciar la Maestría en Pedagogía la pregunta ¿Cómo desarrollar el pensamiento para la comprensión textual en los estudiantes del grado 501 del Colegio Santa Bárbara IED, Sede C Jornada Mañana?

Al proponer lo anterior, la docente desconocía que el término de pensamiento era muy amplio, por eso analiza detalladamente su práctica, para así poder establecer de forma más concreta lo que se quería investigar y que esto respondiera a las necesidades de los estudiantes; por lo anterior fue necesario analizar el diario de campo No 1 (Ver [anexo 3](#)) el cual permite a partir de la observación; evaluar y reflexionar sobre la planeación de la práctica pedagógica.

El análisis realizado, arrojó que se sigue el parámetro del colegio para diligenciar la Unidad de Comprensión EpC, bajo un formato diseñado por el Rector, donde se tiene en cuenta el hilo conductor, el tópico generativo y las actividades que se desarrollan para cumplir con ello, pero a la hora de planear la estrategia para que el estudiante aprenda, la docente lo hace implementando actividades que no visibilizan el pensamiento y la comprensión del educando, como se observa en la planeación (Ver el anexo 2) y que desconoce la conceptualización de los desempeños de comprensión. Por otro lado, se establece que la docente no tiene un conocimiento respecto a la forma en la cual se debe trabajar con el marco de referencia de la enseñanza para la comprensión EpC, además se observa una práctica desarticulada entre las

metas de comprensión y los estándares orientados por el Ministerio de Educación Nacional. Al respecto en ese entonces se creía que la enseñanza era como lo expresado por Church (citado en Ritchhart et al., 2014):

Mi idea sobre la buena enseñanza se enfocaba en la creación de actividades prácticas y experienciales, más no necesariamente actividades de la mente. Convertirse en un buen maestro significaba dominar un conjunto de técnicas para transmitir la información y saber todas las respuestas a las preguntas de mis estudiantes... Sin embargo, hasta que realmente examiné que es la comprensión y cómo se desarrolla... reconocí que hacer el trabajo y las actividades no son sinónimos de aprendizaje (p. 44).

Lo anterior también está sustentado en el video que presenta la aplicación de la planeación de la práctica pedagógica de la docente, lo cual le sirve como herramienta para analizar y reflexionar sobre su quehacer pedagógico, llegando así a la conclusión que debe primero empezar a documentarse sobre la EpC para fortalecer sus concepciones y así implementarlo de forma adecuada, atendiendo a las necesidades de los estudiantes y a los requerimientos de la sociedad.

En ese orden de ideas, la docente para fortalecer sus conceptualizaciones frente al enfoque, maneras de planear, desarrollo de las unidades de comprensión y valoración de los aprendizajes, no debe orientar la planeación hacia al cumplimiento de un tema, sino hacia el desarrollo de comprensiones en los estudiantes ya que esto le permite demostrar que se están cumpliendo los estándares fijados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) y las competencias, lo anterior se constituye en la primera conexión que se desarrolla en este ejercicio.

Es así, como ahora la planeación se concibe como una organización intencionada de acciones que promuevan el desarrollo de diferentes tipos de pensamiento del estudiante para que él comprenda y construya su aprendizaje. Como lo menciona Ritchhart et al. (2014):

Para desarrollar la comprensión sobre un tema, hay que involucrarse en una auténtica actividad intelectual. Esto significa resolver problemas, tomar decisiones y desarrollar nuevas comprensiones utilizando los métodos y las herramientas de la disciplina. Tenemos que ser conscientes de los tipos de pensamiento que son importantes para los...lectores (hacer interpretaciones, conexiones, predicciones) y así sucesivamente (p. 45).

De ahí que la planeación de unidades de comprensión debe ser considerada por la docente como una herramienta que le permita analizar, reflexionar, reconstruir y evaluar continuamente su práctica pedagógica. Al respecto, Stone (1999), afirma que “la unidad de comprensión tiene que abordar de forma articulada cuatro elementos que son los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua” (p. 95). Lo anterior implica el cambio del foco de interés de la docente de estar centrado en el aprendizaje de los estudiantes a observar la práctica de enseñanza y todos sus componentes para alcanzar las comprensiones en los estudiantes.

Por tanto, para esta investigación resulta ser de gran importancia en observar las transformaciones de la práctica de enseñanza partiendo del diseño y desarrollo de la estrategia con todos los componentes de una unidad de EpC que enfatice en el desarrollo de las habilidades meta-cognitivas para facilitar la comprensión de los estudiantes del grado quinto de la jornada mañana de la I. E. D Colegio Santa Bárbara, ya que esto permite articular los intereses de la

docente, sus propósitos, las necesidades de los estudiantes y la propuesta curricular de la institución a la vez que se va encaminando el proceso de transformación de la práctica pedagógica a partir del uso de los ciclos de reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988, citado en Becerra & Moya, s. f. ).

Con base en lo anterior, la docente tiene presente la dimensión de enseñanza, pensamiento y aprendizaje para realizar la deconstrucción de las acciones pedagógicas, para esto utiliza la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”, lo cual se observa en el siguiente apartado:

**Tabla 9.**

*Cuadro comparativo de las acciones realizadas por la Docente Investigadora en la dimensión de enseñanza*

<b>DIMENSIÓN DE ENSEÑANZA</b>	
<b>ANTES</b>	<b>AHORA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Se pensaba que la docente planeaba actividades sin tener en cuenta los conocimientos previos, las necesidades, intereses y el contexto que rodea al estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ El docente identifica las necesidades que tiene el estudiante y de acuerdo con sus conocimientos previos implementa una estrategia metodológica que le permita alcanzar las metas de comprensión que ha planteado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La docente planeaba actividades que no permitían visibilizar el pensamiento de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La docente planea desempeños que le permiten visibilizar el pensamiento de los estudiantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Se pensaba que el enseñar se reducía a transmitir conocimientos para que el estudiante los memorizara.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La docente orienta a los estudiantes hacia la comprensión.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La docente no planeaba siguiendo los parámetros de EpC se reflexionaba sobre la práctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Se realiza la planeación de acuerdo con los elementos de EpC y se</li> </ul>

---

<p>pedagógica pero no se reflejaban cambios en esta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La planeación en lenguaje se centraba en la lectura y la escritura.</li>   <li>◆ La práctica de la enseñanza de la docente tenía un modelo tradicional donde el maestro era el protagonista.</li>   <li>◆ La evaluación era cuantitativa y sólo se desarrollaba al final del trimestre como un requerimiento que le daba un valor numérico al conocimiento memorístico que el estudiante había adquirido.</li> </ul>	<p>observan cambios en la práctica pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La planeación de lenguaje se realiza teniendo en cuenta la oralidad, la lectura y la escritura.</li>   <li>◆ El centro de la planeación de la práctica pedagógica es el estudiante quien construye su conocimiento.</li>   <li>◆ En las unidades de comprensión se emplean como herramientas las rutinas de pensamiento, las cuales se desarrollan de acuerdo a las metas de comprensión, al propósito e intención que tenga el docente.</li>   <li>◆ La evaluación es cualitativa. Flexible, continua, formativa e integral, procesual y se desarrolla en diferentes momentos del proceso educativo.</li> <li>◆ La evaluación permite visibilizar el pensamiento de los estudiantes, esto para que el docente realice una retroalimentación que aclare las dudas y ayude al estudiante a construir su conocimiento.</li> <li>◆ La docente realiza un análisis reflexivo de su práctica pedagógica, para esto utiliza diarios y notas de campo, audios y videos.</li> </ul>
--	---

---

**Tabla 10.**

---

---

*Cuadro comparativo de las acciones realizadas por la Docente Investigadora en la Dimensión de Pensamiento.*

<b>DIMENSIÓN DE PENSAMIENTO</b>	
<b>ANTES</b>	<b>AHORA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ El estudiante no pensaba, sino que memorizaba.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ El estudiante expresa sus opiniones y las estrategias que implementa la docente le permiten visibilizar las comprensiones que tiene el educando.</li> </ul>

---

**Tabla 11.**

*Cuadro comparativo de las acciones realizadas por la Docente Investigadora en la Dimensión de Aprendizaje.*

<b>DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE</b>	
<b>ANTES</b>	<b>AHORA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Los estudiantes que participaban eran los mismos.</li> <li>◆ El aprendizaje era memorístico y el estudiante debía responder de acuerdo a lo dictado por el docente.</li> <li>◆ El docente implementaba actividades que desarrollaban la comprensión de lectura en forma literal ya que no sabía con claridad cómo desarrollar la lectura inferencial y crítico propositiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Hay mayor participación de los estudiantes porque se trabaja en grupo y esto permite que haya mayor comunicación entre los compañeros.</li> <li>◆ El estudiante construye su aprendizaje, opina, respeta e intercambia saberes con los otros.</li> <li>◆ El estudiante realiza un proceso reflexivo sobre las actitudes frente al aprendizaje, esto lo ayuda a mejorar su comportamiento y avanzar en su aprendizaje.</li> <li>◆ La docente plantea preguntas y desarrolla estrategias que le permiten visibilizar la comprensión de lectura en forma inferencial y crítico propositiva.</li> </ul>

---

## **Segundo Ciclo: “Reflexiones Sobre la Planeación de la Práctica de Enseñanza”**

El realizar el diagnóstico en el aula, permite clarificar la idea de investigación y con ello se modifica su pregunta inicial la cual decía: ¿Cómo desarrollar el pensamiento para la comprensión textual en los estudiantes del grado 501 del Colegio Santa Bárbara IED, Sede C, Jornada Mañana?, a la pregunta: ¿Cómo se relaciona el desarrollo de una unidad de enseñanza para la comprensión que enfatiza en las habilidades meta-cognitivas, con el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes de grado 501 JM, de la I. E. D. ¿Colegio Santa Bárbara “Sede C”?

Esa modificación fue el resultado de una nueva reflexión de la docente sobre su práctica de enseñanza donde implementó la planeación expuesta en el formato (Ver anexo 4). Este se realizó teniendo en cuenta los parámetros orientados desde el Seminario de Énfasis II de Oralidad, Lectura y Escritura de la Maestría en Pedagogía. Aunque la planeación de la clase tiene un objetivo de acuerdo con los estándares y se desarrolla como estrategia la implementación de las “Cinco diarias” y en esta se incluye la aplicación de la rutina de pensamiento “Veo, pienso y escribo” la cual permite visibilizar, determinar las comprensiones que tiene el estudiante y evaluar este proceso en forma continua para realizar la retroalimentación respectiva del conocimiento.

La estrategia de “Las cinco diarias” desarrollada por Bousey (2009), la cual se menciona anteriormente, plantea 5 actividades que se deben utilizar en el aula para potenciar la comprensión lectora en forma literal, inferencial y crítico propositiva, estas son: la lectura en parejas, la lectura individual, la lectura en voz alta, escuchar la lectura y escribir para entender. Es así como en estas dos actividades finales la docente emplea como herramienta para orientar el

aprendizaje, la rutina de pensamiento “Veo, pienso y escribo” para promover la comprensión, esto le permite desarrollar oportunidades para que el estudiante piense y aprenda. En ese sentido, Perkins (citado en\_Ritchhart, et al., 2014), afirma que “El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento surgen cuando el aprendiz piensa acerca de algo y piensa con lo que está aprendiendo” (p. 63).

En cuanto a la ejecución de la planeación se pudo reflexionar que la docente permitió que los estudiantes trabajarán en grupo y participaran en un 70% en la clase, esto favoreció en la medida que ellos pudieron reafirmar sus aprendizajes con sus compañeros; aunque en algunos momentos ese diálogo generaba una percepción de pérdida de control, ahora se aprecia como una oportunidad y espacio de construcción de conocimientos. Así como lo muestra las figuras 6 y 7.



*Figura 7. Organización de estudiantes en grupos*



**Figura 8.** Los estudiantes realizan la rutina de pensamiento “Veo, pienso y escribo”.

En esa misma línea, la docente implementa una guía de trabajo (Ver [anexo 5](#)), la cual evidencia la práctica en el desarrollo de habilidades de pensamiento, en esta se plantean diversos cuestionamientos en torno a la comprensión de lectura del libro “Ni era vaca ni era caballo”. Algunos de estos son la observación, la descripción, la síntesis y la identificación. A la vez implementa un cuadro de autoevaluación (Ver la Figura 8) con unos criterios comportamentales que permiten evaluar la actitud del estudiante en la clase, más no su comprensión.

Autoevaluación		50
Traigo a clase los elementos necesarios (cuaderno, lápices, carpeta, etc)	9	
presento la tarea a tiempo	10	
desarrollo las actividades de la clase a tiempo	10	
mi comportamiento en clase permite que aproveche el tiempo	9	
Respeto y sigo las instrucciones de la profesora	10	
Respeto a mis compañeros y evito tener conflictos con ellos sin poner problemas	9	
expreso siempre mi opinión y manifiesto cuando no entiendo algo	10	
pregunto a la profesora cuando hay algún problema	10	
Quiso puntual a clase	10	
TOTAL	99	

**Figura 9.** Autoevaluación realizada por el estudiante

Al analizar la aplicación de dicha planeación que se evidencia en el diario de campo No 2 (Ver [anexo 6](#)), se observa cómo el estudiante está comprendiendo, sus avances y errores, esto es importante en la práctica pedagógica del docente porque él debe comprender qué está pensando el estudiante; ya que, de esta manera se planean nuevas oportunidades de enseñanza efectiva que conduzcan a un aprendizaje significativo (Ritchhart, et al., 2014).

Por lo anterior, el docente no solo debe manejar su conocimiento disciplinar y didáctico, sino que necesita constantemente actualizarse para así responder a las necesidades que tienen los estudiantes en su contexto y a las exigencias de la sociedad. De ahí se reconoce la importancia de leer y aplicar lo aprendido en el Seminario de Enseñanza para la Comprensión (EpC) de la Maestría en Pedagogía, para así realizar la planeación de unidades de comprensión que cumplan con los elementos de la EpC y a la vez generar espacios donde el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y así desarrolle no solo la lectura y la escritura, sino también la oralidad. Por la razón anteriormente expuesta, es de gran importancia en esta investigación que la docente comprenda y planee la unidad de comprensión de acuerdo con las orientaciones, al enfoque de EpC, propuestas en (Stone, 1999).

De la reflexión anterior, se derivan dos nuevas preguntas de investigación la primera de ellas enfocada en la incidencia de la unidad de EpC que estaba centrada en habilidades metacognitivas. ¿Cómo se relaciona el desarrollo de una unidad de enseñanza para la comprensión que enfatiza en las habilidades metacognitivas, con el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes de grado 501 de la JM de la sede “C”, de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara?, la cual se modificó nuevamente en dos sentidos el primero centrarse en una habilidad cognitiva, la cual al abordar la fundamentación teórica termina centrándose en razonar con

evidencias, ya que el interés es transformar la práctica pedagógica y, la segunda, ¿Cómo se relaciona el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión que enfatiza en razonar con evidencias con la transformación de la práctica pedagógica en la enseñanza de la comprensión de lectura de los estudiantes de grado 501 de la jornada mañana de la sede “C”, de la I. E. D. ¿Colegio Santa Bárbara?

Además de generar este cambio resulta importante el desarrollo de habilidades de observación y análisis de las situaciones que se presentan durante el desarrollo de las estrategias en especial cuando la docente investiga sobre su propia práctica.

### **Tercer Ciclo: Análisis de los Primeros Cambios en la Práctica de Enseñanza**

En los años de experiencia la docente observa que se presentan cambios en los estudiantes, no hay un grupo que guarde las mismas características de otro, sus necesidades, intereses y contextos son diferentes, al igual que también se transforma el entorno general, por tanto la forma en la cual aprenden los jóvenes de éste siglo es diferente, es por eso que los maestros deben tener la capacidad de innovar, transformar y brindar la posibilidad de cambiar los esquemas, en palabras de Quiñones (2009), "La creatividad como la capacidad del ser humano de innovación y transformación por su misma condición de ser crítico y autogestionario posibilita la flexibilidad ante los paradigmas"(p. 13).

Por lo anterior el docente debe romper los esquemas tradicionales con los cuales muchas de las generaciones han crecido y transmitido a sus descendientes. Su comprensión la debe llevar a cambiar dichos esquemas, adecuar los programas curriculares, tener en cuenta los procesos individuales de los alumnos, sus habilidades, destrezas, dificultades, ritmos de

aprendizaje, etc. Para atender a sus necesidades y así adecuar la enseñanza de acuerdo a la forma en la cual el estudiante aprenda.

Los dos ciclos de reflexión anteriormente expuestos reflejan los cambios en la práctica de enseñanza de la docente investigadora, en cuanto a la planeación, implementación y las concepciones respecto al rol del docente, el rol del estudiante, la evaluación y su relación con la EpC. Esa evolución es el resultado de procesos de reflexión, análisis y aplicación de diferentes estrategias metodológicas que permiten desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes del grado 501 de la jornada mañana de I. E. D. del Colegio Santa Bárbara.

El tercer ciclo de reflexión se presenta cuando la asesora de la investigación visita a la docente investigadora en la I. E. D Colegio Santa Bárbara, con el fin de observar y retroalimentar la práctica pedagógica, para esto se realiza con antelación la planeación de la unidad de comprensión teniendo en cuenta los elementos de EpC que se analizaron en el seminario de Enseñanza para la Comprensión en el II Semestre de la Maestría en Pedagogía.

Al respecto, se observa que la docente a la hora de planear definió qué valía la pena que los estudiantes comprendieran y qué debían comprender; cómo se fomentaba esa comprensión y cómo se podía averiguar qué comprendían los estudiantes (Stone, 1999, p. 24). Lo anterior se evidencia en el diario de campo No 3 (Ver [anexo 7](#)), donde los estudiantes leen su noticia, la comentan con sus compañeros, se reúnen en grupos y realizan preguntas sobre su noticia, luego exponen este trabajo a través de una cartelera, analizan los elementos que presenta una noticia para así escribir una teniendo en cuenta sus características.

La práctica de enseñanza anteriormente descrita le dio la posibilidad a los estudiantes de intercambiar sus ideas con compañeros que antes no habían trabajado, es así como la estudiante D expresa que tenía un concepto erróneo de la estudiante S porque creía que ella por tener Necesidades Educativas Especiales no pensaba. Ese comportamiento afirma parafraseando a Flórez (1997), que el aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes compartan sus saberes, conecten esa nueva información, para así reafirmar o corregir sus concepciones, ya que esto le ayuda a organizar sus ideas y crear un nuevo conocimiento.

Por otro lado, se observa que los estudiantes comprendieron los elementos característicos de la noticia y a través de una rúbrica (Ver anexo 8) evaluaron su escrito. Este proceso fue interesante porque permitió que el educando a través de unos criterios previamente establecidos por la docente leyera lo que había escrito y emitiera un juicio valorativo sobre su trabajo, con lo cual se empieza a observar autonomía y mayor compromiso en función de los logros esperados.

El socializar las noticias en el mural, permitió que los estudiantes visibilizaran su pensamiento, compartieran e intercambiaran sus conocimientos para reafirmar y establecer conexiones entre los saberes previos y los nuevos. Esto fue un avance en las concepciones que la docente tenía respecto al cambio que se realizó en el ejercicio ya que antes se dejaba en el cuaderno como un producto que evidenciaba un trabajo en el aula, pero que carecía de significado porque no se exponía, ni se valoraba con los compañeros.

El ejercicio anterior permitió observar que realizar planeaciones con el acompañamiento de un par potencializa el desarrollo de la observación y autoevaluación, a la vez que facilita generar conexiones entre las prácticas y la teoría que la sustente; por otra parte, permitió observar la

diferencia en la puesta en escena cuando se provoca el trabajo colaborativo y se socializan los pensamientos y producciones de los estudiantes.

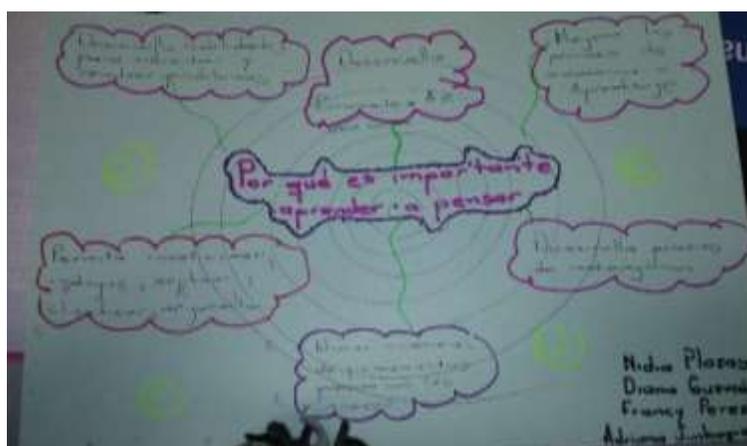
Es así como del análisis constante que la docente investigadora ha realizado sobre su práctica pedagógica, surgen las siguientes preguntas en torno a esta investigación:

¿Cómo sé que la unidad de comprensión está bien hecha y cumple con todas las características de EpC?, ¿Qué tipos de preguntas se deben realizar cuando se analiza una lectura en forma literal, inferencial y crítico propositiva?, ¿Cómo relacionar el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión que es de un modelo de educación constructivista con las habilidades metacognitivas?

En ese sentido al reafirmar las concepciones sobre EpC, la observación de los desempeños en los niños y su necesidad de ir un paso atrás en el proceso de enseñanza de habilidades cognitivas anteriores a la meta-cognición y la coherencia respecto al desarrollo del pensamiento que se trabaja en el enfoque, se modifica la pregunta ¿Cómo se relaciona el desarrollo de una unidad de enseñanza para la comprensión que enfatiza en las habilidades meta-cognitivas, con el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes de grado 501 JM, de la I. E. D. ¿Colegio Santa Bárbara Sede C?, a la pregunta ¿Cómo se relaciona el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión que enfatiza en razonar con evidencias con la transformación de la práctica pedagógica en la enseñanza de la comprensión de lectura de los estudiantes de grado 501 de la jornada mañana de la sede “C”, de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara.?

### Cuarto Ciclo de Reflexión. “Enseñar para Comprender”

En el cuarto ciclo de reflexión se percibe un avance significativo en la transformación de la práctica pedagógica de la docente investigadora en aspectos relacionados con la planeación, la evaluación, la implementación de rutinas de pensamiento y el desarrollo de estrategias cognitivas y meta cognitivas, las cuales se han aplicado en procesos de lectura comprensiva, lo que refleja una evolución en las diferentes intervenciones hechas por la docente y en su proceso reflexivo frente a su práctica pedagógica, lo cual muestra un cambio en las concepciones de las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, además de una asimilación teórica, práctica y metodológica de las mismas.

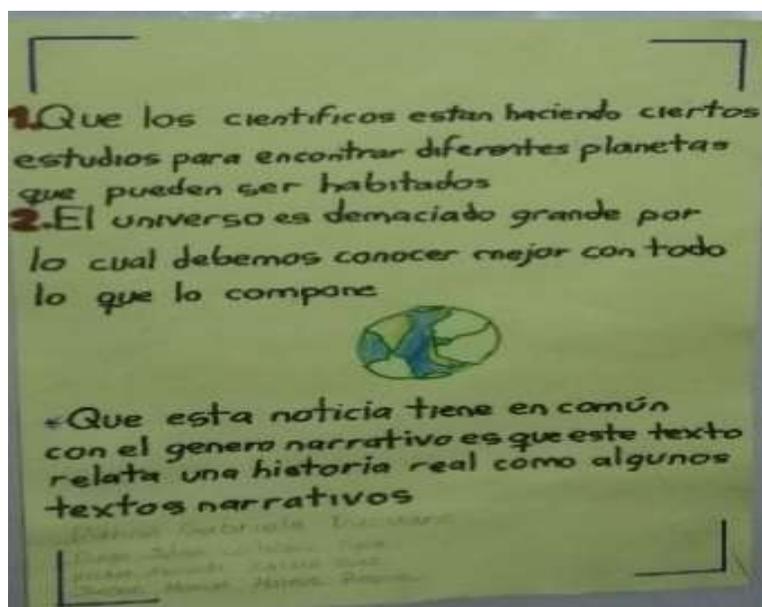


**Figura 10.** Constructo teórico sobre el pensamiento. Trabajo en grupo desarrollado en el Seminario de Oralidad, lectura y escritura. Maestría en Pedagogía (2018).

Es así como al observar la planeación del cuarto ciclo de reflexión, se evidencia una coherencia entre los estándares, las competencias, los DBA y los elementos que contempla la Unidad de Comprensión (EpC). En esta, se tienen presente el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva que se

realiza en el nivel de comprensión de lectura literal, inferencial y crítico, las cuales le permiten al estudiante mejorar el pensamiento de razonar con evidencias e incidir favorablemente en la evolución de su aprendizaje. (Ver Anexo 20) planeación EpC.

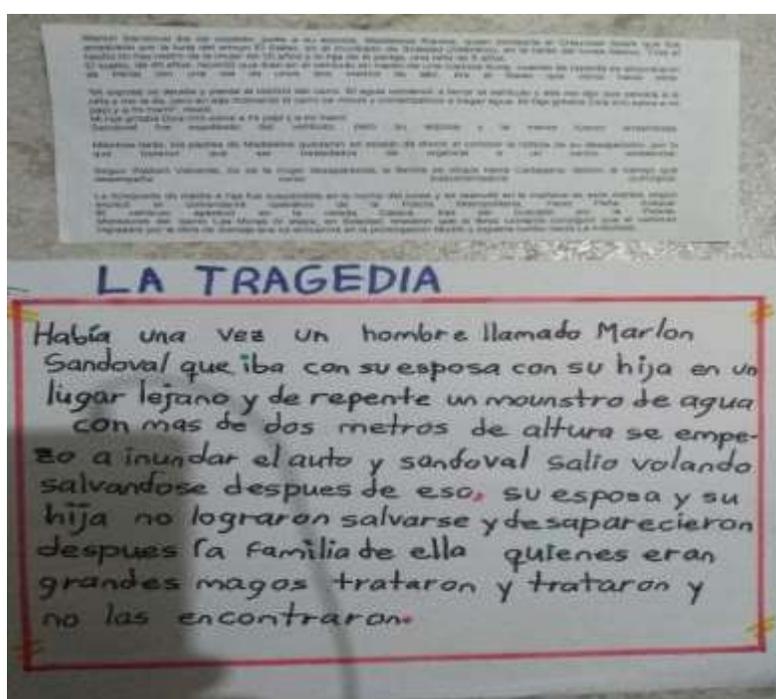
Es importante mencionar, que en la nueva planeación la docente investigadora utiliza las rutinas de pensamiento como herramientas para explorar y reafirmar los conocimientos previos y ampliar las concepciones de los estudiantes respecto a la comprensión de lectura. Así como lo expresa Salmón (2009), “La implementación de rutinas de pensamiento ayuda a los maestros a generar pensamiento y a pensar acerca del pensamiento de modo intencional”. (p. 66)



**Figura 11.** Producción escrita de los estudiantes. Sesión No 7.

En ese sentido la docente investigadora afirma que las acciones de enseñanza que planea en la clase son motivantes, son flexibles, tienen una secuencia y responden a una intención, lo

que le permite al estudiante tener un rol activo porque sus ideas e interrogantes muestran la construcción del conocimiento, la evolución en sus comprensiones y el desarrollo de una competencia argumentativa y un pensamiento crítico. Así como lo declara Monroy (1998): “Es una planeación progresiva porque considera las necesidades de los estudiantes para otorgar apoyo, porque permite reconstruir la enseñanza y aprendizaje en cada sesión. De esta manera se consigue una perspectiva más humana y más de la planeación didáctica.” (p. 459).



**Figura 12.** Producción escrita de los estudiantes. Sesión No 8.

Frente a lo anterior, se puede afirmar que el objetivo general se cumple porque se explica y evidencia la transformación de la práctica pedagógica en la enseñanza de la comprensión de lectura porque hay una evolución en la metodología que implementa la docente para alcanzar los objetivos de aprendizaje que pretende lograr, ya que la instrucción que se hace en forma

explícita, guiada, individual y colectiva le permite al estudiante ser autónomo en los procesos de comprensión de lectura.

Los profesores llegan a regular de una manera eficaz sus estrategias de enseñanza, y puedan aproximarse al objetivo de “enseñar a aprender” a sus estudiantes, orientando el proceso educativo hacia una autonomía que les conduzca a “aprender a aprender” y favorezca la transferencia de sus aprendizajes a la cotidianidad de su vida. (Osses & Jaramillo, 2008, p. 196).

## **Resultados y Hallazgos**

A continuación, se presenta el análisis de la información obtenida a través del desarrollo de la investigación; esta se triangula de acuerdo con los objetivos expuestos las categorías y subcategorías; las cuales se agrupan de acuerdo con las tres dimensiones del fenómeno de enseñanza-aprendizaje.

### **Dimensión de Enseñanza**

El análisis de la presente dimensión permite abordar el objetivo específico: Describir los cambios en la práctica pedagógica partir del desarrollo de la unidad de EpC que enfatiza en razonar con evidencias para facilitar la comprensión de lectura en los estudiantes de grado quinto jornada mañana del colegio Santa Bárbara; el cual centra la atención en la acción de la docente relacionada con la práctica de enseñanza en sí misma.

En esta se evidencia la evolución de su pensamiento respecto a la categoría de Desarrollo de la Unidad de Comprensión, la subcategoría de planeación, valoración continua, trabajo colaborativo y recursos como subcategoría emergente. Luego de tomar como referencia los criterios de los elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión, presentados por María Ximena Barrera y Patricia León Agustí (Ver anexo 21).

El inicio de la transformación de la enseñanza en el caso de la presente investigación se desencadena a partir del cuestionamiento en torno a las acciones constitutivas de la misma, la primera de ellas centrada en la reflexión en torno a cuáles son las concepciones de las mismas; que subyacen la toma de decisiones respecto a la acción de enseñanza. Al respecto, la Tabla 12

compara las concepciones iniciales, con las actuales, respecto a las comprensiones que la docente investigadora tiene sobre el proceso de formación integral que orienta diariamente en el aula.

**Tabla. 12.**

*Concepción de planeación de la clase.*

<b>Dimensión de Enseñanza</b>		
<b>Objetivo Específico</b>	<b>Categoría: Unidad de Comprensión</b>	<b>Subcategoría: Planeación</b>
	<b>ANTES</b>	<b>AHORA</b>
<p>Describir los cambios en la práctica pedagógica partir del desarrollo de la unidad de EpC, que enfatiza en razonar con evidencias para facilitar la comprensión de lectura en los estudiantes de grado quinto jornada mañana del colegio Santa Bárbara.</p>	<p>La docente al realizar la Planeación no se preocupa en qué tanto el estudiante comprende, sino que sus preguntas giran en torno a ¿qué tema se encuentra en la malla curricular?, ¿qué tiempo gastará en dictar ese tema?, ¿alcanzaré a dictar todos los temas del periodo que se encuentran en la malla curricular?, ¿qué preguntas haré para la evaluación trimestral? lo cual se evidencia en el anexo N°2.</p> <p>De manera paradójica se evidencia que aun cuando se declara el marco de referencia de la EpC, en la práctica se observa una metodología tradicional donde el docente es quien imparte el conocimiento, el estudiante es pasivo, no hay interacción del grupo en los procesos de aprendizaje. Como se puede observar en el</p> <p>Esta planeación se realiza bajo el enfoque pedagógico de EpC, en esta aparecen los derechos básicos de aprendizaje (DBA), los estándares y las competencias, pero al realizar su lectura se observa que no hay articulación de estos con el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continúa.</p> <p>El Tópico Generativo que la docente plantea es alcanzable, tiene conexión con otros temas o disciplinas, pero no es apasionante para el docente, ni motivante para el alumno debido a que no se les da la oportunidad a los estudiantes de opinar sobre sus intereses,</p>	<p>La docente cuando realiza la Planeación desde el marco de la EpC toma como base las tres preguntas fundamentales que plantea son ¿qué quiero que mis estudiantes realmente comprendan? Y ¿por qué?, ¿Cómo puedo involucrar a los estudiantes en la construcción de esas comprensiones? Y ¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan? , como se puede observar en la unidad de comprensión expuesta con anterioridad</p> <p>Por lo anterior, la EpC es aquí constructivista y significativo ya que el estudiante es activo y participa con sus compañeros en el aprendizaje. Desarrolla comprensiones profundas en las dimensiones planteadas por el marco de referencia, a través de trabajo colaborativo, como se evidencia en el minuto 9 de la sesión N°13.</p> <p>En la planeación de la Unidad de EpC se aclara que este marco de referencia permite la conexión entre los DBA, los estándares, las competencias y los elementos que la componen como son el tópico generativo, las metas y desempeños de comprensión y la valoración continua. Lo cual puede evidenciarse en el anexo N°13.</p> <p>El Tópico Generativo que la docente plantea es alcanzable y se relaciona con el tema de lenguaje, la docente está interesada en el tema y los estudiantes están emocionados porque quieren saber más sobre las clases de textos, los cuales se encuentran conectados con los intereses, vivencias y los llevan a explorar otras cosas como</p>

---

gustos y necesidades, sino que este es impuesto por el grupo de profesores, además este se encuentra desarticulado con las metas y desempeños de comprensión.

Las Metas de comprensión que se plantean incumplen con sus criterios porque no tienen en cuenta las cuatro dimensiones que son la dimensión de contenido, método, propósito y la de comunicación, debido a que su formulación se centra en el contenido y en qué se debe hacer. Además, se observa que no son evaluables, lo que refleja la falta de claridad del docente respecto a las comprensiones que quiere desarrollar en sus estudiantes, es así como las lecturas que se escogen no tienen relación con los desempeños de comprensión y con el tópico generativo, es por eso que éstas carecen de significado por los estudiantes. Como se pudo evidenciar en el anexo N°2.

Los desempeños de comprensión se entienden como acciones que no comprometen al estudiante, porque ellos no conocen el propósito de lo que hacen, ya que sólo se realizan actividades desarticuladas que no permiten visibilizar el pensamiento, ni evidenciar la evolución en las comprensiones de los educandos.

En esta planeación el factor tiempo es pensado como algo trivial porque no se le dedica lo necesario a la planeación. Este se vuelve importante cuando docente se ve obligada a cumplir con las temáticas que se encuentran en la malla curricular ya que de esto depende el alcance de los objetivos planteados. Lo cual se puede evidenciar en la programación de un número determinado de temas en secuencia para un período escolar, que no contempla la

las noticias de su contexto, un texto narrativo sobre el universo, las leyendas, el lenguaje de las canciones y la escritura de textos.

Las Metas de Comprensión que se plantean en la unidad “Lectores en Acción” son entendibles, llamativas, medibles y evaluables y ¿Tienen en cuenta las cuatro dimensiones de la comprensión?, las cuales expresan el por qué debe hacer eso el estudiante. Los estudiantes las conocen y el docente tiene claridad frente a las comprensiones que quiere desarrollar con ellas. Además, estas desarrollan estrategias cognitivas en el estudiante como lo son las técnicas de recuento, la relectura, el parafraseo y también estrategias metacognitivas para ser aplicadas por la docente y también por los estudiantes como la planeación, el control y la evaluación después de la tarea.

Las metas de comprensión son alcanzadas a través de las rutinas de pensamiento, las cuales se usan como herramientas para visibilizar el pensamiento de los estudiantes y cualificar así las comprensiones que ellos tienen, además estas sirven para movilizar el pensamiento de los estudiantes con el fin de que explique, argumente con evidencias.

Los desempeños de comprensión están encaminados a la ejecución de las metas de comprensión, para esto el estudiante se compromete a construir su conocimiento. De ahí que la docente utiliza las rutinas de pensamiento (¿qué te hace decir eso?, veo, pienso y pregunto y sus variaciones como leo, pienso, pregunto y escucho) como herramientas para explorar los conceptos e ideas previas que tienen los estudiantes y con ello hacer las conexiones entre unos y otros; lo cual es de gran importancia para el desarrollo de los desempeños de comprensión y el logro de las metas de comprensión.

Por lo anterior, los desempeños de comprensión se diseñan teniendo en cuenta una secuencia que son la etapa de la exploración donde el estudiante con base en sus conocimientos previos caracteriza cada uno de los textos leídos, la etapa de la Investigación guiada donde se le presentan diferentes lecturas las cuales deben caracterizar de acuerdo a su tipología textual y la etapa final

---

---

<p>valoración del alcance real de las comprensiones en el tiempo definido.</p>	<p>de Proyecto de Investigación o Síntesis donde el estudiante lee un texto, determina sus características y posteriormente sin perder su contenido le cambia su tipología textual.</p>
--	---

La docente cuando planea la Unidad de EpC es consciente que el factor tiempo es importante para desarrollar las metas y desempeños de comprensión, pero sabe que lo más importante es lograr que cada uno de sus estudiantes comprenda.

El tiempo es trascendental al realizar la planeación de la Unidad de EpC porque todo lo que se organice debe estar relacionado y conectado ya que tanto las metas de comprensión como los desempeños deben direccionarse al Proyecto de Síntesis. Así como lo expresa Salmon (2014): “el maestro crea oportunidades en las que los niños puedan pensar y abre espacios para la reflexión.” (p. 87). (Lo anterior se evidencia en la tabla 13).

---

Díaz Becerra, L. M. (2019). Adaptación propia.

Teniendo en cuenta lo anterior, la docente efectúa una evaluación constante sobre la organización, planeación y ejecución de su práctica de enseñanza. En esta, razona sobre sus fortalezas y debilidades, planteando así estrategias que le ayuden a mejorar y cambiar su labor educativa. Al respecto, John Dewey (citado en López y Basto, 2009), expresa: “Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica”. También al respecto Perrenoud (2007), expresa: “el deseo de cambiar nace de la decepción, del descontento de lo que hacemos. Lo que una persona quiere hacer evolucionar, es en primer lugar su práctica, entendida como la repetición de actos similares en circunstancias análogas” (pág. 152).

En esa reflexión constante, la docente investigadora descubre que no tiene conocimiento sobre cómo realizar la planeación (Primera categoría de análisis), de la unidad de comprensión EpC teniendo en cuenta las características de cada uno de sus elementos como lo son el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continua, porque se limitaba a diligenciar el formato Institucional de la Unidad de Comprensión y a seguir las instrucciones presentes en los acuerdos institucionales; ya que, el Colegio Santa Bárbara (IED) tiene en el PEI como enfoque pedagógico Enseñanza para la Comprensión.

En ese sentido cuando la docente investigadora inicia sus estudios en la Maestría en Pedagogía, profundiza sus conocimientos y comprensiones con respecto al marco conceptual de EpC, esto con el fin de implementar acciones investigativas que conlleven a la transformación y mejora de la práctica de enseñanza, las cuales reflejaran la construcción de su saber pedagógico que se sustenta en la teoría y la reflexión sobre la práctica en sí misma, las cuales en términos de Sánchez (2009), van a deconstruir su práctica pedagógica para así ayudarla a mejorar. Al respecto, Morales & Restrepo (2015), dicen:

Cuando planeamos las clases es pertinente reflexionar sobre lo que se pretende con ellas; para ello resulta de gran ayuda responder los siguientes interrogantes: ¿Tenemos un objetivo claro? ¿Qué esperamos al finalizar el proceso de nuestros estudiantes, que tengan una buena nota o que realmente hayan comprendido? ¿Tenemos estrategias claras y definidas para saber si los estudiantes realmente comprendieron? ¿La evaluación está pensada en términos de lo que comprendieron y no de lo que memorizaron? (p. 94)

Así mismo, de acuerdo con el anexo N°20, las planeaciones actuales bajo el marco de EpC, se convierten en una herramienta pedagógica organizada e intencionada, flexible e

importante para el docente porque no sólo es un formato que debe tener 4 elementos como lo son el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación continua, que le permite observar y reflexionar sobre su propia práctica, sino que también es una herramienta pedagógica con un propósito formativo para los estudiantes.

Como se menciona anteriormente uno de los elementos fundamentales en el marco de la EpC es la evaluación continua. En esta, la docente investigadora decide dedicar un espacio particular de reflexión donde a través de la evaluación ella se logran evidenciar los avances en el aprendizaje de los estudiantes; además, de ser el primer móvil de su reflexión al iniciar la investigación, dados los resultados de los estudiantes en las pruebas internas y externas relacionadas con la comprensión de lectura de los estudiantes a cargo y el eje central para el desarrollo de las herramientas para la vida que pretende desarrollar en ellos.

La siguiente tabla evidencia la reflexión de la docente con respecto a este componente específico, de la investigación.

**Tabla 13.**  
*Concepción de valoración*

<b>SUBCATEGORÍA: VALORACIÓN</b>	
<b>ANTES</b>	<b>CONTINUA AHORA</b>
La evaluación es considerada como una actividad que cuantificaba y se centra en el resultado que obtiene el estudiante para determinar si aprobó o no un criterio, que generalmente no es de su conocimiento. Pero no se tienen presentes sus comprensiones. Por lo anterior, la evaluación no se utiliza para mejorar el aprendizaje, sino para emitir un juicio y tomar una decisión (López, 2013)	<i>Es una valoración continua, integral, procesual, holística, está diseñada para que el estudiante utilice lo que sabe de forma creativa (García, 1989).</i>
En esta, la docente piensa que al implementar la planeación es importante diseñar unos criterios de evaluación que al leer detalladamente están	<i>La docente plantea una matriz que es conocida por el estudiante la cual le permite saber qué debe hacer y cómo</i>

orientados al comportamiento, más no al logro de las comprensiones específicas.

*se evidencia el alcance las metas y facilita el cumplimiento de los desempeños de comprensión.*

Lo cual impide dar cuenta del nivel de comprensión de lectura de los estudiantes, sus necesidades e intereses.

EVALUACIÓN DEL PRIMER TRIMESTRE

CAUQUE CON HONESTIDAD SU TRABAJO EN EL PRIMER TRIMESTRE. PARA ESTO AL FRENTE DE CADA CASILLA UBIQUE EL VALOR QUE LE DA TENIENDO EN CUENTA LA SIGUIENTE ESCALA ASI: DE 1-3 CASI NUNCA, DE 4-7 ALCUNAS VECES, 8-9 SI SU DESEMPEÑO RESPONDE A CASI SIEMPRE Y 10 SI SU DESEMPEÑO EN LA MATERIA HA SIDO EXCELENTE.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	AUTO	COEVA
1. Asiste siempre a clase.	8	10
2. Trajo siempre o casi los elementos necesarios (cuaderno, lápiz, carpeta, libro y cuaderno de Res-Lector)	9	10
3. Hizo siempre las tareas.	7	9
4. Estuvo siempre atento en las evaluaciones y/o clases.	8	10
5. Respetó y siguió las instrucciones que le dio el profesor.	10	9
6. Escuchó a la profesora cuando explica y está de acuerdo con sus compañeros.	8	10
7. Su comportamiento en clase permite que se aproveche el tiempo de la clase.	9	9
8. Desempeña las actividades de la clase a tiempo.	10	9
9. Respetó a sus compañeros y evita tener conflictos con ellos.	10	9
10. Acude a la profesora en caso de tener un problema o no entender el tema.	8	10
	94	TOTAL 90 93

**Figura 13.** Matriz Comportamental de autoevaluación.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
"VICERRECTORÍA DE LA UNICOMUNIDAD"  
CAMPO EDUCACIONAL, LINGÜÍSTICO Y TECNOLÓGICO

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

ASIGNATURA: LINGÜÍSTICA FRANCÉS PRIMER SEMESTRE OCTUBRE DE 2017

Querido estudiante: El siguiente cuadro servirá para evaluar los niveles de comprensión a medida que vaya leyendo el texto y haciendo las actividades que se indican.

ACIERTO	EXCELENTE (9-10)	BUENO (8-9)	ACEPTABLE (6-7)	INSUFICIENTE (3-5)
<b>INTERVALACIÓN DE ACIERTO AL TEXTO INFORMATIVO</b>	El lector se interesa por el texto y lo lee con atención. Hace preguntas sobre el contenido del texto y busca comprenderlo.	El lector lee el texto con atención y hace algunas preguntas sobre el contenido del texto.	El lector lee el texto con atención y hace algunas preguntas sobre el contenido del texto.	El lector lee el texto con atención y hace algunas preguntas sobre el contenido del texto.
<b>EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA Y SU INTERVALACIÓN EN CUANTO A LA ELOCUCIÓN</b>	El lector comprende los conceptos de la profesora y los explica con sus propias palabras.	El lector comprende los conceptos de la profesora y los explica con sus propias palabras.	El lector comprende los conceptos de la profesora y los explica con sus propias palabras.	El lector comprende los conceptos de la profesora y los explica con sus propias palabras.
<b>CALIFICACIÓN</b>				
<b>INTERVALACIÓN GRUPO</b>	El lector participa activamente en las actividades del grupo y respeta a sus compañeros.	El lector participa activamente en las actividades del grupo y respeta a sus compañeros.	El lector participa activamente en las actividades del grupo y respeta a sus compañeros.	El lector participa activamente en las actividades del grupo y respeta a sus compañeros.
<b>EXPLICACIÓN DE LA PROFESORA</b>	El lector comprende los conceptos de la profesora y los explica con sus propias palabras.	El lector comprende los conceptos de la profesora y los explica con sus propias palabras.	El lector comprende los conceptos de la profesora y los explica con sus propias palabras.	El lector comprende los conceptos de la profesora y los explica con sus propias palabras.
<b>CALIFICACIÓN</b>				

**Figura 14.** Rúbrica sobre el texto informativo.

Esta nueva forma de evaluar potencializa las habilidades y competencias que el estudiante tiene.

Esta se aplica al finalizar las temáticas para examinar el rendimiento del estudiante.

El objetivo de la docente al diseñar las matrices de evaluación y lista de cotejo en el contexto educativo es mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dado lo anterior, en esta subcategoría es importante resaltar que la evaluación debe ser continua. Anteriormente esta no era aplicada de forma frecuente porque se limitaba a calificar el producto final de un taller, guía, quiz, etc. No se le daba la oportunidad al estudiante de preguntar para aclarar las dudas y así avanzar en sus comprensiones. Ahora en la unidad bajo el marco de EpC, la docente realiza una evaluación procesual, flexible, continúa. Frente a esto Stone (1999), expresa que “los elementos del marco conceptual deben tener una unidad, es decir que las metas de comprensión y los desempeños deben ser claros, estos deben definir unos criterios adecuados para evaluar los desempeños” (p. 120). De esta manera la retroalimentación que se le hace al estudiante sobre las comprensiones que desarrolla será constante y oportuna.

En línea con este procedimiento la docente investigadora plantea tres matrices evaluativas, enfocadas en criterios relacionados con las habilidades de pensamiento y comprensiones esperadas con respecto al aprendizaje de la lectura, en la primera los criterios se basan en la escritura de una noticia (Ver anexo 8), en la segunda matriz los criterios están orientados para realizar la comprensión de lectura (Ver anexo 23) y también se hace una matriz como lista de observación la cual le sirve a la docente para determinar el avance en las comprensiones que tiene el estudiante ( Ver anexo 22). Frente a esto, en “la retroalimentación es un elemento significativo en el proceso de aprendizaje, significa el poder apoyar al estudiante a lograr la meta propuesta de un curso” (Lozano & Tamez, 2014, p.199).

De la misma forma, Delgado y Oliver (2006), mencionan que la evaluación “debe estar correctamente diseñada para que permita valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta” (p. 2). Es así como la evaluación ya no es un mecanismo de control que

evidencia lo que sabe el estudiante, sino resulta ser un instrumento pedagógico formativo para él porque le ayuda a evidenciar qué sabe y cómo lo sabe y al docente le proporciona los elementos necesarios para descubrir los aspectos a reforzar que tiene, el primero sobre el saber adquirido para así intervenir oportunamente, reorientarlo y estimularlo ya que el objetivo es mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Además de lo anterior, en la planeación también se deben contemplar aspectos relacionados como los recursos, el trabajo cooperativo, el tiempo, las características del contexto y las necesidades de los estudiantes, las cuales deben estar inmersas en cada una de las fases como lo son la de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Frente a lo anterior, Blythe (1999), afirma

La finalidad del enfoque Enseñanza para la Comprensión, es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora” (p. 40).

En la presente investigación se retoman como subcategorías de análisis, el trabajo colaborativo y los recursos. En el primero los estudiantes construyen, corrigen y aprenden de sus compañeros y el segundo es utilizado por la docente como herramienta para que los estudiantes aprendan de una forma significativa, participativa y vivencial.

**Tabla 14.**  
*Análisis del trabajo Cooperativo*

<b>SUBCATEGORÍA: TRABAJO COLABORATIVO</b>	
<b>ANTES</b>	<b>AHORA</b>
Las actividades que el estudiante realiza son individuales, la docente no planea actividades grupales ya que su concepción está arraigada en mantener la disciplina, entendida como: el privilegio de la quietud, el silencio permanente y el enfoque de la vista en el docente.	En la planeación de la unidad de EpC se han incluido actividades grupales las cuales tienen unos criterios definidos, perceptibles que indican las comprensiones que cada estudiante va desarrollando en el proceso de aprendizaje. Esto ha permitido que el estudiante establezca buenas relaciones con sus compañeros, conozca a los otros, valore la diferencia y acepte que el otro tiene un pensamiento diferente el cual se debe respetar y valorar, especialmente cuando se realizan actividades que ponen en juego el desarrollo del pensamiento y de la comprensión en el aula.
Las culturas de pensamiento no se experimentan en el aula.	La investigadora practica con los estudiantes las culturas de pensamiento en el aula. Allí, se valora, promueve activamente y se hace visible el pensamiento del grupo en forma individual y grupal. (Ritchhard, et al., 2002).

Díaz Becerra, L. M. (2019). Adaptación propia.

Luego del estudio realizado en esta investigación, se ratifica que en el trabajo cooperativo como subcategoría de análisis, se potencializa el pensamiento de los estudiantes, se promueven espacios de socialización donde todos participan, exteriorizan, comparten, transforman con base en sus saberes previos los conocimientos adquiridos, para ampliar sus comprensiones. (Ramírez & Rojas, 2014, p. 96).



*Figura 15. Sesión 3. Trabajo Cooperativo*



*Figura 16. Sesión 8. Trabajo cooperativo*

**Tabla 15.**

*Análisis de uso de recursos*

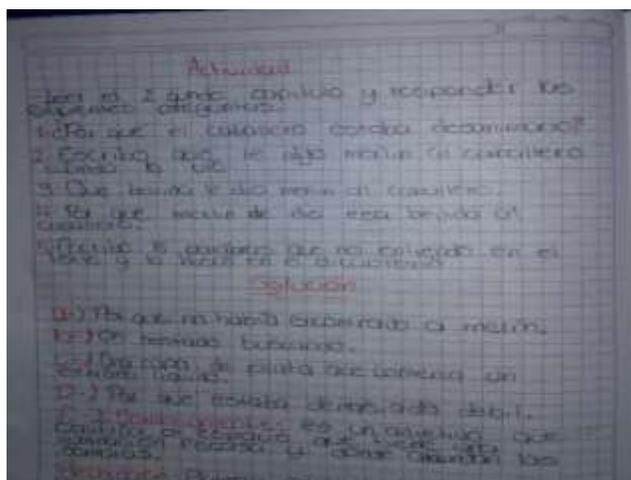
SUBCATEGORÍA EMERGENTE	: RECURSOS
La docente empleaba el tablero, el cuaderno y en ocasiones guías de trabajo para el trabajo de aula que tenía con los estudiantes.	La docente utiliza otras herramientas como videos, películas, tecnología (TICS), que facilitan y contribuyen a que el estudiante focalice la atención en el aprendizaje y así se cumplan con las metas y desempeños de comprensión.
Las guías que se utilizaban en las diferentes sesiones eran diferentes y no	

se reducían a la respuesta de una pregunta, sino que estas le daban la posibilidad al estudiante de escribir con libertad de acuerdo a lo que pensaba o creía. Algunas de estas desarrollaban habilidades metacognitivas como el parafraseo, el recuento, la auto pregunta, etc.

En cuanto al ambiente del aula, se utilizaron en algunas ocasiones las paredes para exponer los trabajos. Se emplearon diferentes rúbricas y matrices de evaluación las cuales permitieron que el estudiante tuviera en cuenta los criterios para así tener un buen desempeño en el aprendizaje. Además, se utilizaron diferentes guías de trabajo las cuales visibilizaban el pensamiento de los estudiantes luego de trabajar en grupo. Cabe resaltar que la organización del grupo en el aula influyo en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes aprendieron a respetarse, a respetar su pensamiento, a organizarse y trabajar en armonía.

Díaz Becerra, L. M. (2019). Adaptación propia.

De acuerdo con la tabla No 14, surge como subcategoría emergente “los recursos”, los cuales se utilizaron en la planeación, ya que resulta importante anotar que antes la docente sólo utilizaba el cuaderno como herramienta de aprendizaje porque las clases eran memorísticas, rutinarias, donde predominaba el dictado, la solución de preguntas cerradas y la poca interacción entre los estudiantes porque el docente era quien transmitía el conocimiento; lo que se evidencia en la figura N°17.



**Figura 17.** Resultado de una clase tradicional.

Ahora la docente destina un tiempo al diseño, escogencia y adecuación de los recursos, ya sea en forma física o digital, que se ajusten a los desempeños de comprensión que permitan evidenciar las comprensiones, además los recursos en ocasiones se relacionan con los productos elaborados por los estudiantes que permiten la ilustración a los demás miembros del grupo; porque esto le permite al estudiante comprender significativamente y de forma flexible, esto es, adquirir un conocimiento donde él pueda establecer relaciones, solucionar problemas, tomar decisiones para su vida de acuerdo con sus necesidades e intereses. Así, “el profesor es un facilitador de los aprendizajes del alumno y para ello selecciona materiales didácticos significativos” (Osse & Jaramillo, 2008, p. 190).

En esta subcategoría también es importante el ambiente en el aula, el cual se modificó, de la disposición en filas e hileras de las sillas cuando los estudiantes están en clase, a la organización en mesa redonda, organizarse por grupos, etc., le dio la posibilidad de relacionarse mejor con sus compañeros, de participar en clase, de compartir e intercambiar ideas con ellos y con el profesor. Como se observa en la Figura 18 Sesión N°2.



*Figura 18. Trabajo Cooperativo. Sesión N°2*

Es así como a través de los ciclos de reflexión y de los diferentes instrumentos utilizados para recoger, decantar y analizar la información, se evidencia claramente el logro del primer objetivo específico porque indudablemente hay una transformación que influye positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje; su trascendencia se comprueba en el progreso de la planeación y en la apropiación conceptual que la docente investigadora alcanza del marco de EpC.

### **Dimensión de Pensamiento**

Esta dimensión presenta en la Tabla 16 como categoría de análisis al movimiento de pensamiento: “Razonar con evidencias”, el cual permite desarrollar la comprensión de lectura en sus diferentes niveles de complejidad desde el literal hasta el crítico intertextual. Esto “le da la

posibilidad al estudiante de explicar e interpretar para así establecer conexiones, entre lo nuevo y lo conocido a partir de la experiencia” (Ritchhart, et al., 2014, p. 47).

**Tabla 16.**

*Análisis de la dimensión de pensamiento.*

<b>Dimensión de Pensamiento</b>		
<b>Objetivo Específico</b>	<b>Categoría: Movilización del Pensamiento</b>	<b>Subcategoría: Razonar con evidencias</b>
	<b>ANTES</b>	<b>AHORA</b>
<p>Describir la movilización del pensamiento de razonar con evidencias de los estudiantes de quinto grado de la IED Colegio Santa Bárbara a partir de la implementación de una unidad de EpC.</p>	<p>Para la docente, el pensamiento es algo que surge y se ejercita constantemente.</p>	<p>La investigadora concibe el pensamiento como “las ideas que el ser humano tiene para elaborar conceptos y establecer relaciones entre estos y así producir un nuevo conocimiento” (Varo, sf., p. 2)</p>
	<p>La docente centra el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, en la ejercitación de la memoria porque su práctica de enseñanza se direcciona actividades repetitivas y no permite que se visibilice su pensamiento complejo.</p>	<p>La docente guía al estudiante en la construcción de comprensiones en cuatro dimensiones y su práctica pedagógica desarrolla estrategias que permiten visibilizar el pensamiento del estudiante.</p>
	<p>La docente sume su rol como el protagonista en el centro de la enseñanza, es quien tiene el poder y se encarga de instruir al estudiante que solo escucha y asimila los contenidos.</p>	<p>El centro en la educación actual es el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. La docente los orienta en la evolución de sus comprensiones. ”El pensamiento se centra en preguntas abiertas que van más allá del conocimiento y la habilidad, centrándose en la comprensión. (Ritchhart, et al., 2014).</p>
	<p>El estudiante tiene un papel pasivo, por eso, no resulta relevante visibilizar su pensamiento y las conexiones que establezca, por tanto no se centra en su óptimo desarrollo.</p>	<p>El estudiante desarrolla un pensamiento crítico ante la realidad, es el protagonista de su aprendizaje.</p>
	<p>Las preguntas que se generan son cerradas y tienen una única respuesta.</p>	<p>Las preguntas van más allá del nivel del conocimiento, incluyen un propósito, manera de comunicarse y desarrollo de habilidades metacognitivas e invitan a la aplicación, al análisis, la síntesis y la evaluación.</p>
<p>La docente ignora el uso de las rutinas de pensamiento en el aula. El conocimiento que se trabaja se limita a la adquisición de contenidos obtenidos de las páginas web que se encuentran en Internet, libros, revistas, etc.</p>	<p>Las rutinas de pensamiento son herramientas y estrategias que le permiten al docente visibilizar el pensamiento del estudiante. La docente utiliza las rutinas de pensamiento como “leo, pienso y caracterizo, veo, pienso y me pregunto; ¿qué te hacer decir eso?, para que el estudiante visibilice su pensamiento.</p>	

Díaz Becerra, L. M. (2019). Adaptación propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, lograr que el estudiante movilice su pensamiento a partir del uso de las rutinas de pensamiento en el aula, ha sido uno de los objetivos trazados en el desarrollo de la Unidad de EpC; su uso ha permitido que el estudiante active sus conocimientos previos, lo cual le ayuda a expandir sus ideas, alcanzar una conexión entre ellas para posteriormente comunicarlas. El siguiente ejemplo ilustra la evolución en el movimiento del pensamiento de “Razonar con evidencias”, el cual se desarrolló en las diversas sesiones en la Unidad de EpC.

**En la Sesión 1**, la docente crea oportunidades de pensamiento a través de la rutina de pensamiento “Leo, pienso y caracterizo”. Esto se evidencia en el diario de campo No 4 (Ver anexo 12) y en el fragmento de la transcripción del audio correspondiente a la sesión 1:

Los estudiantes activan sus conocimientos previos al contrastar las tres tipologías de las lecturas leídas, es así como inician las reflexiones en torno a la enseñanza que cada texto les transmite y que pueden aplicar en su vida.

Lo anterior, debido a que “Cuando hacemos visible el pensamiento en el aula, se vuelve más concreto y real. Se torna algo sobre lo que podemos hablar y explorar, manipular, desafiar y aprender de él” (Ritchhart, et al., 2014, p. 68). Es así, como al cuestionar a los estudiantes sobre los textos leídos, estas fueron sus intervenciones:

**Profe:** ¿Qué puedo decir sobre el texto leído?

**E1:** Que se trata de un ancianito que llamo a la muerte

**Profe:** ¿Por qué llamó a la muerte? (Levantemos la mano para que podamos escuchar).

**E2:** Para poder descansar

**E3:** Para que la muerte le ayudara a trasladar la leña y así el pudiera descansar

**Profe:** ¿Qué características tiene el texto?, ¿Qué texto es?

**E1:** Un cuento

**Profe:** ¿Tú qué dices?

**E5:** es una narración

**Profe:** Muy bien. Dentro de ese género narrativo, ¿qué clase de texto es?

**E6:** es un cuento, es anónimo

**Profe:** Muy bien, ¿Qué es anónimo?

**E7:** Que el texto no tiene el nombre del autor

**Profe:** Muy bien, ahora ¿qué hizo él cuando vio a la muerte? Levantemos la mano.

**E1:** El señor se arrepintió porque tenía muchas ganas de vivir

**Profe:** Entonces, ¿Cuál era la intención del anciano para llamar a la muerte?

**E8:** Porque le dolía la espalda

**Profe:** ¿están de acuerdo con eso?

**E9:** nooo, Para descansar

**Profe:** pero ese descansar es solo, me siento y descanso o. . . . ¿Cómo es eso de descansar?

**E10:** Para morirse

**Figura 19.** Sesión N°1. Cuadro comparativo de las tres clases de textos.

Las observaciones anteriores comprueban cómo la docente utiliza diferentes preguntas para crear oportunidades donde el estudiante piense acerca de la tipología textual y lo relacione con lo que se está aprendiendo que es el texto narrativo, sus características, estructura y elementos que presenta, “cuando hacemos visible el pensamiento, no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende sino también acerca de cómo lo está comprendiendo” (Ritchhart, et al., 2014, p. 64).

En la Sesión No 2 se encontró que el uso de la rutina “Leo, pienso y caracterizo”, les ayuda a los estudiantes a profundizar en su comprensión, ya que hacen procesos de caracterización, comparación donde establecen semejanzas y diferencias entre diferentes textos, lo cual les permite construir su comprensión. “Las rutinas esbozan un conjunto de movimientos constructivos que los estudiantes pueden seguir para facilitar la comprensión y hacer visible el pensamiento” (Ritchhart, et al., 2014, p. 74).

Lo anterior se refleja en la siguiente transcripción de audio:

**Profe:** qué otras características encontramos que tengan como semejanza un texto narrativo y uno informativo, por ejemplo

**A:** que un texto narrativo nos cuenta historias y el informativo nos informa de algo, que puede estar pasando o ha pasado

**Profe:** qué otras características en común encontramos, allá S

**S:** que los dos textos están escritos en prosa

**Profe:** ¿qué te hace decir que están escritos en prosa?

**S:** que cuando dan las noticias uno las lee o están escritas en forma de corrida, con párrafos

**Profe:** muy bien, que otras características

**Da:** que algunas historias del género narrativo o informativo se basan en la vida real

**Profe:** ¿para qué nos sirven el leer un texto informativo o un texto narrativo?

**D:** para entender los sucesos, para prevenirnos

**A:** por ejemplo, en el caso del ambiente para ayudar a cuidarlo

**Profe:** muy bien y qué otras características, podemos decir

**A:** el texto narrativo nos cuenta historias que pueden ser reales o imaginarias y el texto informativo nos dice de algo que está sucediendo o sucedió y es real

**A:** que el informativo nos cuenta sucesos que son internacionales reales

Del mismo modo se encontró que el contenido de los pensamientos de los estudiantes se complejizó, ya que la rutina se había convertido en una costumbre; sus intervenciones eran más fundamentadas, su cohesión promovía el desarrollo de un pensamiento eficaz, esto se evidenció en la actividad No 2 cuando una de las estudiantes manifestó estar en desacuerdo con lo que su compañero había dicho. Lo anterior se reflejó en el siguiente apartado:

**Profe:** ¿cuándo usted lee algo, como identifica qué es un cuento y que no es una noticia?

**Estudiantes K, Y:** porque los personajes son animales

**Profe:** sí, ¿esa sería la diferencia?

**Ka:** no estoy de acuerdo con lo que dice K porque eso ya sería una fábula, que está relacionado con unos animales que hablan y eso nos dejaría una enseñanza o moraleja

**Profe:** ¿pero la fábula en qué género la encontramos?

Los estudiantes dicen que en el género narrativo

**Da:** profe, por ejemplo en los cuentos encontramos historias que son más irreales que reales, que el príncipe, la princesa, que no suceden en la vida real, muy diferente a lo que informan las noticias que suceden en la vida real, en esta los personajes somos los seres humanos, los animales...

Más adelante en la sesión No 5 se observa movilización del pensamiento, cuando el estudiante a través de la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso?, argumenta las proposiciones que dice, esto se evidencia en las notas de campo que se encuentran en el diario No 8 de dicha actividad:

Los estudiantes escuchan la canción “Azul”, posteriormente la docente formula preguntas y ellos las van solucionando, en este apartado los estudiantes en grupo analizan las expresiones que presenta el texto, explican la clase de expresión según el recurso estilístico que utiliza el escritor y argumentan su decisión con otros ejemplos. Esto se evidencia en lo siguiente:

**K:** que se repite “cuando la brisa besaba tu piel”

**Profe:** qué figura literaria observas allí

**K:** la personificación

**Profe:** ¿qué te hace decir eso?

**K:** porque la brisa la personifican cuando dice que le besaba la piel

**Profe:** cómo así personificar, dame la razón, dime, ¿qué te hace decir eso?, o alguien del grupo que le ayude.

**K:** ¿la brisa le besa a usted la piel?, respóndame profe

**A:** si la profe le dice, le respondería

**Profe:** si señora, lo que quiero es que me expliques el por qué dices eso o qué te lo hace decir?

**K:** porque en realidad la brisa no actúa y le besa la piel

**Profe:** Entonces allí que hizo el autor

**S:** que es una personificación porque le da una característica de una persona a algo que no lo tiene, entonces él escribe eso a algo que no tiene vida, se lo puso a la brisa, por eso es una personificación.

**Profe:** muy bien, excelente esa razón. Ahora, observemos los carteles y ¿Cuál de esas expresiones, no son personificación? El grupo # 8

**Kr:** esa que dice fue una mañana cuando te encontré

**Profe:** ¿qué te hace decir eso? ¿Por qué no es una personificación?

**Kr:** porque no es una expresión que tiene vida, es una realidad, más no se le está poniendo una característica de una persona a algo que no tiene vida

El análisis anterior, reafirma el cumplimiento del objetivo planteado en la dimensión del pensamiento; su resultado, le permite a la docente comprender cómo se desarrollan los hábitos de la mente y las disposiciones de pensamiento, a través del uso frecuente de las rutinas de pensamiento; las prácticas habituales que estas tienen inmersas cuando se aplican, contribuyen en la ampliación, construcción y fortalecimiento de los saberes de los educandos. Así como lo explica Swartz, Costa, Beyer, Reagan & Kallick (2007), “la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo

actos meditados de pensamiento, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas creativas o críticas” (p.15).

### **Dimensión de Aprendizaje**

En la dimensión de aprendizaje de esta investigación, se realiza un estudio sobre los hallazgos encontrados respecto a la evolución en las concepciones y práctica de la comprensión de lectura en el nivel literal e inferencial de los trabajos de los estudiantes (Ver tabla 17), así como lo plantea Salmon (2014): “el aprendizaje es un proceso constructivo en el cual el aprendiz construye conocimiento a partir de sus propias interpretaciones y experiencia” (p. 80).

De esta forma la lectura se alía a las rutinas de pensamiento, ya que estas desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y la docente realiza una selección de ellas y las articula con el contexto en el cual se encuentra inmerso el estudiante, esto para que él profundice su pensamiento, lo modifique y construya significativamente comprensiones que le ayuden a avanzar en su aprendizaje y en particular en la comprensión de lectura.

#### **Tabla 17.**

*Análisis de resultados de la Dimensión de Aprendizaje.*

<b>Dimensión de Aprendizaje</b>		
<b>Objetivo Específico</b>	<b>Categoría: Comprensión de Lectura</b>	<b>Subcategoría: lectura literal e inferencial</b>
	<b>ANTES</b>	<b>AHORA</b>
Analizar el cambio de la comprensión de lectura en los estudiantes de quinto grado de la IED Colegio	Para desarrollar el nivel de lectura literal, la docente utiliza textos narrativos escritos como herramienta para plantear preguntas cerradas con una respuesta única, que no van más allá de la información que proporciona el texto escrito. Los estudiantes	La docente para promover el pensamiento de construir explicaciones e interpretaciones y razonar con evidencia, emplea preguntas abiertas sobre los diferentes tipos de textos (narrativos, informativos y líricos), ya que su propósito es lograr que el estudiante desarrolle la comprensión. Lo anterior permite que el

Santa Bárbara con la implementación de una unidad de EpC que enfatiza en la movilización del pensamiento de razonar con evidencias	participaban poco y su trabajo era solo responder esos interrogantes. No se le daba la oportunidad al estudiante de cuestionarse y plantear nuevas posibilidades sobre el escrito.	estudiante realice conexiones entre los conocimientos previos y el conocimiento disciplinar, lo que le da la posibilidad de explicar con argumentos la respuesta, de esta forma él da razón de lo que presenta el texto y
	Se ignoraba todo lo que abarca el nivel de lectura inferencial, por eso las preguntas que se generaban se reducían a clasificar el texto según su género literario, su tipología textual y su caracterización según el texto.	De las relaciones que puede tener con otros escritos.
	La práctica de lectura se reduce a un ejercicio oral, impositivo, donde la docente no acerca al estudiante al contenido que el texto presenta. Lo cual se evidencia en la figura N°15. .	En el nivel de lectura inferencial el estudiante genera conexiones entre los saberes previos y los conocimientos que está adquiriendo, esto con el fin de entender y explicar la realidad que ese contexto le presenta. Así como lo expresa Lomas, (s. f) quien cita a Solé, (1997): “la lectura es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados”. (p. 6).
		La docente realiza un acercamiento del estudiante al texto a través de la aplicación de estrategias cognitivas como recuento, relectura y parafraseo y estrategias metacognitivas como el planear, revisar y evaluar.

Díaz Becerra, L. M. (2019). Adaptación propia.

En ese sentido, la comprensión textual, en la subcategoría de análisis como lo es el nivel literal tuvo un progreso en el estudiante ya que en la última sesión se logró que ellos formularan y solucionaran preguntas en el grupo de apoyo, las cuales guardan relación con el contenido directo que presenta el texto, conduciéndolo automáticamente al avance en el siguiente nivel de comprensión textual que es el Inferencial, lo cual implica el desarrollo de un pensamiento profundo que le permita dar un significado y sentido a lo leído.

Por lo anterior, es necesario mostrar cómo se visibilizó en los estudiantes la comprensión textual, para esto me remito a la observación del diario de campo No 5 (Ver anexo 13):

“Se inició con la observación de la guía por parte de los estudiantes. La docente formula la pregunta ¿qué observan a simple vista en el texto?, los estudiantes responden que es un texto largo. La docente les explica la rutina de pensamiento que van a realizar que es “Leo, pienso y caracterizo” y la dinámica del trabajo la cual consiste en leer el texto en forma individual, luego se hace una relectura y se realizan preguntas al respecto. Esto se evidencia en la siguiente transcripción del audio:

**Profe:** ¿cuál es la meta de comprensión que estamos trabajando? ¿Estamos tratando de que usted aprenda a qué?

**N:** Qué características tiene un texto. (Minutos después, posteriormente a la lectura de la narración, la docente realiza unas preguntas sobre esta).

**Profe:** ¿Cuáles eran los personajes de la historia?

Varios estudiantes responden que eran las letras

**Profe:** ¿dónde se encontraban los personajes?

Y varios estudiantes responden que en el espacio y ella pregunta: ¿en el espacio?

**Ka y D:** en el universo

**Profe:** ¿cuál sería el universo?

**S:** las letras

Más adelante, en la Sesión No 3, en el diario de campo No 6, se registra:

“La docente les pregunta a los estudiantes que si saben qué es un momento de lectura, y el estudiante S dice que es para comprender lo que se lee. La docente les explica que al realizar una lectura es importante tener presente lo que podemos decir del texto antes de leerlo. Así ella induce a los estudiantes, a lo que van a observar en el vídeo; a través de la pregunta ¿qué crees que son los Tue-Tue? Posteriormente los estudiantes formulan preguntas sobre lo observado y luego ellos mismos las resuelven. Luego, la docente formula otras preguntas que ayudan a una comprensión literal. Lo anterior se ve reflejado en la siguiente transcripción del audio:

**Profe:** entonces qué escribió en su cuaderno sobre qué significa “Tue, Tue”, ¿qué tipo de escrito puede ser si lo encontraríamos en un papel?

**Da:** es una leyenda

**Profe:** muy bien, según eso que dijeron que era el “Tue, Tue”,

**Y:** que es un pájaro,

**Profe:** ¿qué les sucedió a ellos?

**A:** como algo malo, que se convirtieran en algo

**As:** que sean mensajeros

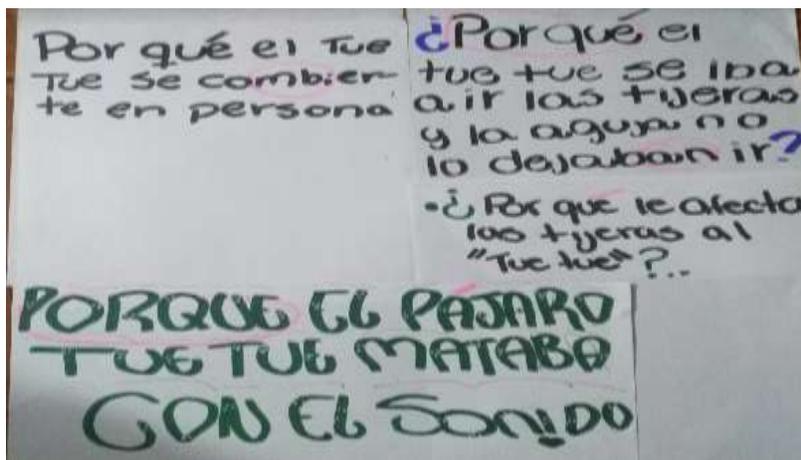
**Da:** que se roben cosas

**E:** asustar a la gente

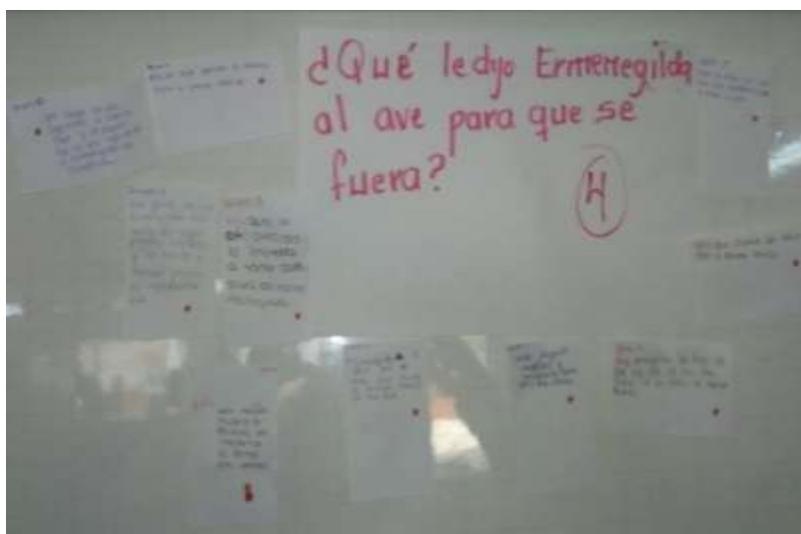
**Profe:** otra cosa que podían hacer esos pájaros



**Figura 20.** Sesión No 3. Leyenda del “Tue-Tue”, Comprensión Literal



**Figura 21.** Sesión N°3. Leyenda del “Tue-Tue”. Preguntas formuladas por los estudiantes que



corresponden a un nivel de comprensión literal.

**Figura 22.** Sesión N°3. Leyenda del “Tue-Tue”, Comprensión Literal

Lo anterior, permite apreciar el uso de algunas estrategias de comprensión de lectura planteadas por Solé (1998):

Aquellas permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizan los conocimientos previos relevantes...Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura). Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido. (Después de la lectura). (p. 64)

En cuanto a la Subcategoría de análisis del nivel de lectura inferencial, las indagaciones realizadas por la docente respecto a las lecturas que se efectuaron en las diferentes sesiones fueron una pieza fundamental para que los estudiantes establecieran relaciones, hicieran conexiones profundas respecto al sentido y significado del texto. Esto se presentó en la planeación de las diferentes sesiones que presenta la Unidad de EpC, así como lo evidencia el Diario de Campo No 7, (Ver anexo 18). “Los estudiantes escuchan la canción azul y posteriormente analizan algunos versos, justificando así su respuesta a través de la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso?, esto se evidencia en la transcripción del audio respectivo:

**Profe:** estas expresiones ustedes dijeron que eran hipérbolas, entonces, vamos a mirar, el grupo 9, por favor. ¿Pasa alguien allá y escoge una expresión del tablero, me lees la frase y la explicas diciendo qué te hace decir eso? (El estudiante escoge la frase, luego la docente pregunta). Para ti, ¿qué es exagerar? Alguien del grupo que le colabore.

**E:** Es algo que es más de lo que es.

**Profe:** Muy bien, ahora dime, esa expresión cumple con eso que ella acaba de mencionar

**V:** la expresión está exagerando porque el azul de cielo que nació entre los dos y cómo va a nacer un color entre las personas, no es real.

Más adelante en la sesión No 6, se realiza la rutina de pensamiento “Leo, pienso y pregunto”, en esta los estudiantes luego de leer el texto, realizan preguntas y posteriormente los compañeros las responden. De acuerdo con la transcripción del audio, se analiza que los estudiantes respecto a la pregunta ¿por qué es importante hablar inglés?, ellos responden:

**Dan:** porque es un requisito imprescindible

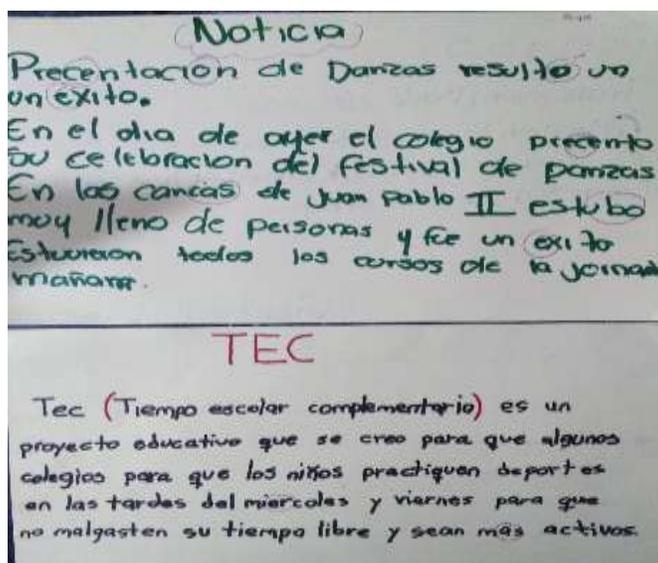
**Profe:** ¿cómo así, si usted sabe inglés en qué lo va a favorecer?

**D:** porque va a poder viajar a otros países como Usa

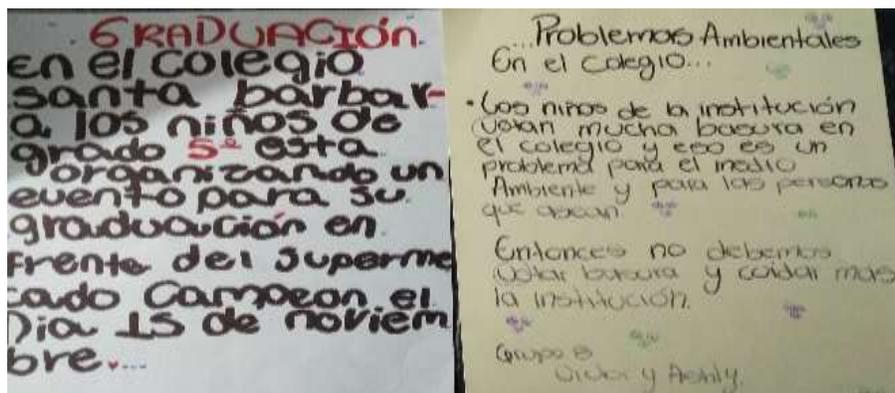
**Profe:** pero aquí, usted sabe el idioma, pero no tiene dinero para pagar un viaje a otro país, ¿en qué se beneficia?

**Ka:** Si hablamos inglés esto nos sirve porque a veces en un trabajo lo necesitamos para comunicarnos

También en la sesión No 7 los estudiantes de acuerdo a la explicación de la docente sobre la estructura del texto informativo escriben una noticia sobre su contexto, esto se evidencia en la Figura No 22.



**Figura 23.** Sesión No 7. Escritura de un texto informativo del contexto escolar.



**Figura 24.** Sesión No 7. Escritura de un texto informativo del contexto escolar.

En la Sesión No 8. Se muestra cómo el estudiante pese al reconocimiento de la estructura de los textos narrativos, informativos y líricos, tiene inseguridad porque debe transformar un texto narrativo, informativo o lírico a cualquier tipología textual. Este trabajo muestra el cimiento para el desarrollo del pensamiento crítico intertextual propositivo, subcategoría emergente que resultó en la investigación.

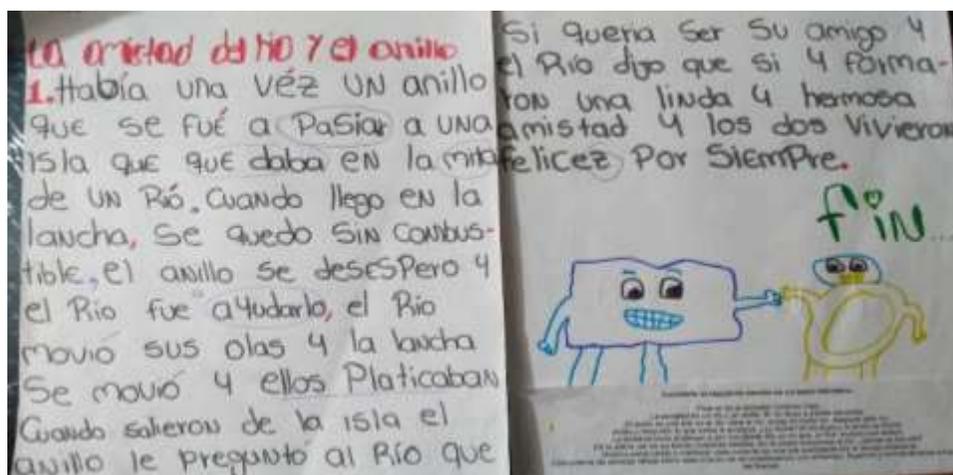


Figura 25. Sesión No 8. Transformación de un lírico a uno narrativo.

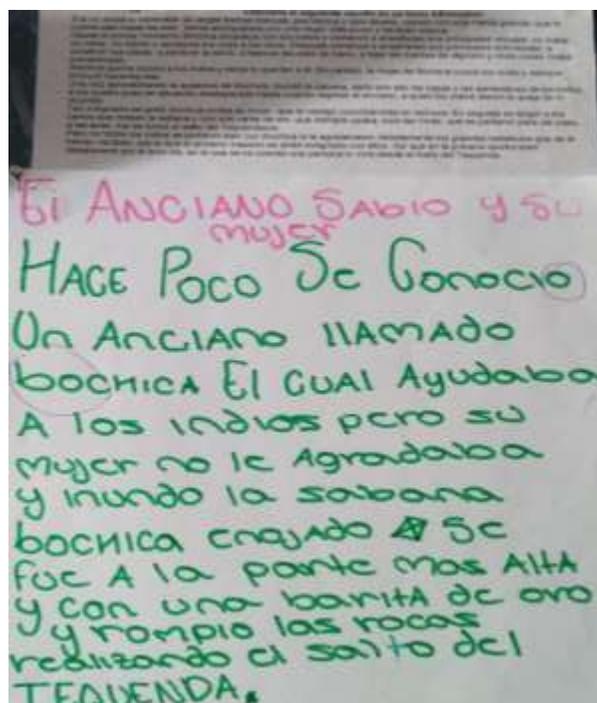
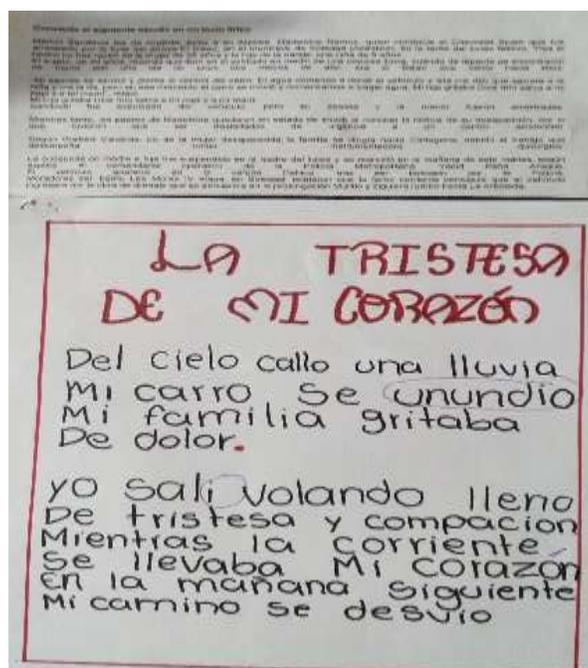


Figura 26. Sesión No 8. Transformación de un texto narrativo a un texto informativo.



**Figura 27.** Sesión No 8. Transformación de un texto informativo a un texto lírico.

En ese sentido, se comprueba el planteamiento de Solé (1998), sobre la comprensión de lectura:

Podemos afirmar que cuando el lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos, etc. (p.39)

Es así, como se confrontaron los resultados de la prueba diagnóstica (Saber lenguaje 2014), con el alcance de la prueba de la fase final (saber lenguaje de 2016), (Ver Tabla 17), en esta se evidencia el avance en un 26. 6% en la competencia comunicativa lectora en el componente semántico; el cual hace referencia a la recuperación que el estudiante hace de la

información que se encuentra explícita e implícita en el texto y al uso que hace de los saberes previos para establecer relaciones entre diferentes textos y así ampliar referentes e ideas.

PRAGMÁTICO		SEMÁNTICO		SINTÁCTICO	
ANTES	AHORA	ANTES	AHORA	ANTES	AHORA
CORR 18 60%	CORR 21 70%	CORR 9 30 %	CORR 17 56. 6%	CORR 13 44%	CORR 19 63%
INCORR 12 40%	INCORR 9 30 %	INCORR 21 70%	INCORR 13 43. 3 %	INCORR 17 56%	INCORR 11 36. 6 %

**Tabla 18.** *Contraste entre los resultados de la prueba saber 2014 aplicada el año anterior, con los resultados de la prueba saber 2016.*

Así mismo, se registra una mejora en un 20% en la competencia comunicativa lectora y escritora en el componente sintáctico, en el cual el estudiante debe identificar, recuperar, analizar y evaluar la información explícita e implícita en la organización de la estructura y componentes de un texto.

Además, se presenta un progreso poco significativo en la Competencia Comunicativa lectora y escritora correspondiente a un 10% en el componente pragmático; el cual hace referencia al reconocimiento y análisis de la información, y a los elementos explícitos e implícitos sobre los propósitos del texto. Lo anterior genera en la docente investigadora un cuestionamiento frente a cuáles estrategias y desempeños de comprensión ha de fortalecer en su planeación para alcanzar avances en este vector de la comprensión en sus estudiantes.

De acuerdo con esto, es significativo expresar que el objetivo en esta investigación se logra porque 11 estudiantes llegaron al nivel crítico propositivo, 13 se encuentran en el nivel inferencial y sólo 6 están en el nivel literal; entonces se afirma que, aunque este estudio es de alcance descriptivo, se observa que al implementar las rutinas de pensamiento y las estrategias de lectura que se ejercitaron al leer diferentes textos, su práctica constante incidió favorablemente en la movilización del pensamiento de razonar con evidencias, en el cambio de la comprensión de lectura en los estudiantes y en su relación con la implementación del marco de EpC. Lo anterior, se refleja en la figura No 27 y en la figura No 28 las cuales muestran el planteamiento de preguntas abiertas y su solución.


**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL  
COLEGIO SANTA BÁRBARA**  
 "La Comunicación Integral como Eje Fundamental en el Fortalecimiento de la  
ciudadanía y Convivencia"  
 Lengua Castellana  
 Grado Quinto  
 Rutina de Pensamiento



NOMBRES Y APELLIDOS: Daniela Guerrero Mahecha FECHA: 26-09-2018

el estudiante comprenderá que los textos tienen diferentes elementos, estructuras y características  
 Meta de comprensión:  
 El origen del Universo

Hubo un tiempo, antes de que existiera el mundo tal cual lo conocemos, en el que solo existían las tinieblas: un no espacio en el que cientos y miles de letras flotaban solas (las únicas habitantes). No había palabras y mucho menos oraciones. Erres invisibles, emes aburridas y zetas eternas flotaban sin sentido, viendo solo sombras a su alrededor, separadas entre sí y desconociendo cualquier realidad exterior a su mínimo círculo. No habían nacido y tampoco morirían. Los relojes no se habían inventado y la rutina todavía no tenía un nombre.

Un no día L se cansó de aburrirse y decidió explorar más allá de los límites de su propia frontera. A poco de andar se encontró con U y más tarde con Z, y cuando las tres se hubieron acercado, algo muy intenso las encogió y les impidió seguir viendo durante unos segundos.

A siempre había sido muy atrevida, así que también había salido a explorar los confines de esa nebulosa. Se había encontrado con D que venía en compañía de I, y juntas hallaron a V. Y cuando estuvieron tan cerca que podían tocarse, vieron cómo las tinieblas se abrían y un enorme verde se dibujaba ante ellas.

Todas las letras habían salido a explorar, todas creían en la posibilidad de que hubiera algo más allá de las tinieblas que las circundaban, y cuando la VIDA surgió ante las demás, todas pudieron verse y comenzaron a trabajar juntas en la construcción de un sueño colectivo: una realidad radiante y colorida.

R, pese a que era muy rebelde, había cedido a las súplicas de todas las letras que desearon emparejarse con ella. Pero, al cabo de un tiempo, cansada de tanto color, secuestró a G, a I y a S y las obligó a ayudarla en un maléfico plan. Durante días estuvo organizándolo todo, y consiguió a otras aliadas, letras acomplexadas y temerosas. Junto a ellas, R se enfrentó a las demás colocando un inmenso nubarrón sobre esa realidad maravillosa. Si no hacían algo con urgencia, todo lo trabajado hasta entonces sucumbiría. Entonces, el Sol comenzó a brillar más que nunca. Pero ya era tarde: R y sus secuaces tenían todo muy controlado, y crearon la GUERRA, que arrasó con todo. Fue el final de ese breve sueño.

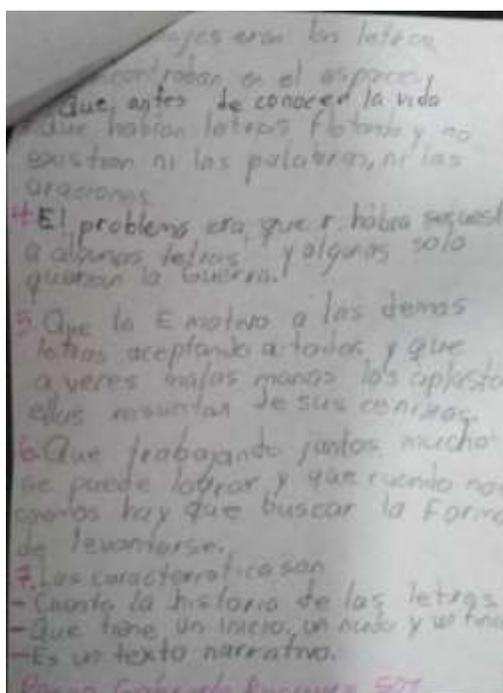
Todas las letras, sin excepción, conocieron el dolor de la pérdida y fueron arrasadas por la tristeza de una forma inexorable. Lo que había surgido de la unión y el compromiso se convirtió en un reguero de muerte que terminó con todo, incluso con las tinieblas.

Pasó mucho tiempo sin que nada cambiara. Hasta que un buen día E, que se caracterizaba por tener una gran esperanza, se puso de pie y convenció a todas de trabajar por la reconstrucción. Para ello debían unirse de verdad, respetando las necesidades de cada una y aceptando que los grises también eran necesarios, pero jamás absolutos. Desde ese día las letras gobiernan la vida y, pese a que cada tanto caen en manos injustas que las aplastan, ellas siempre resucitan de sus cenizas y reconquistan el escenario.

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles eran los personajes de la historia?
2. ¿En qué lugar se encontraban los personajes?
3. Con tus palabras, escribe el inicio de la historia leída.
4. Con tus palabras escribe cuál es el problema que presenta la historia leída.
5. ¿Cómo termina la historia?
6. ¿Qué enseñanza nos deja el texto leído?
7. Escribe tres características que presente el texto leído.

**Figura 28.** Sesión N°2. Guía de preguntas abiertas sobre el texto.



**Figura 29.** Sesión N°2. Solución de la Guía sobre el texto narrativo

En efecto, se afirma entonces que el objetivo general se logró; en la medida en que el desarrollo del proceso investigativo a partir de ciclos de reflexión conllevó al análisis de prácticas de enseñanza antes, durante y después de la implementación de la unidad de comprensión que utilizó las rutinas de pensamiento en la movilización del pensamiento de razonar con evidencias en los estudiantes. Dicho proceso permitió analizar y transformar la planeación, implementación y valoración de la enseñanza de la comprensión de lectura, lo cual se relacionó con el incremento del nivel textual literal e inferencial en los estudiantes del grado 501 de la JM en la I. E. D. Colegio Santa Bárbara.

## Conclusiones

La presente investigación cualitativa con un alcance descriptivo interventivo, se diseñó bajo el enfoque metodológico de la Investigación acción pedagógica; esta documenta el proceso de transformación de la práctica de enseñanza de la docente del grado 501 de la jornada de la mañana de la I. E. D. Colegio Santa Bárbara, a partir de la ejecución de la unidad de comprensión EpC basada en el uso de rutinas de pensamiento como herramientas que le ayudan a la lectura a desarrollar la movilización del pensamiento de razonar con evidencias.

Además, cuenta con una fundamentación teórica que respalda los objetivos, métodos y demás estrategias que permiten afirmar la necesidad de hacer una constante deconstrucción en la planeación, implementación y evaluación de cada una de las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento que emergen en la cotidianidad de la docente investigadora.

No obstante, las conclusiones que surgen pretenden hacer un análisis de cada uno de los objetivos específicos para posteriormente replicar el objetivo general y responder así a la pregunta de investigación.

- El primer objetivo específico plantea: describir los cambios en la práctica de enseñanza partir del desarrollo de la unidad de EpC, que enfatiza en razonar con evidencias para facilitar la comprensión de lectura en los estudiantes de grado quinto jornada mañana del Colegio Santa Bárbara.

Frente a lo anterior, el transformar la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de la unidad de EpC, fue uno de los retos que la docente investigadora tuvo que afrontar, porque debía comprender todo lo relacionado con el marco de enseñanza para la comprensión, ya que sus concepciones eran erradas o insuficientes y era necesario primero abordar conceptualmente los elementos y demás características de la EpC, para así planear sesiones de trabajo diferentes que rompan con el esquema tradicional que se replicaba desde hace varios años, para así promover la lectura en el aula y el uso de diferentes rutinas de pensamiento como “leo, pienso y caracterizo”, “Leo, pienso y pregunto”, “Veo, pienso, pregunto y caracterizo” y ¿qué te hace decir eso?, las cuales permiten visibilizar la movilización del pensamiento del estudiante y su proceso en la comprensión textual.

Además, resulta importante el realizar reflexiones permanentes entorno a cuestionamientos sobre las acciones cotidianas que se le presentan en el contexto con los estudiantes, para analizar el proceso de enseñanza que orienta en el aula y así implementar nuevas estrategias metodológicas de comprensión de lectura, las cuales incidan positivamente en el desarrollo del pensamiento de razonar con evidencias del estudiante y en la evolución de su aprendizaje.

Así pues, se concluye que para desarrollar la unidad de EpC teniendo presente sus elementos (tópico generativo, metas y desempeños de comprensión y la evaluación continua), es necesario fortalecer el conocimiento disciplinar, el conocimiento didáctico del contenido y la formulación de preguntas profundas sobre la comprensión de lectura literal, inferencial y crítico propositivo, para así favorecer positivamente al docente en su práctica de enseñanza y al estudiante en su proceso académico.

- Como segundo objetivo específico se plantea: describir la movilización del pensamiento de razonar con evidencias de los estudiantes de quinto grado de la IED Colegio Santa Bárbara a partir de la implementación de una unidad de EpC.

El utilizar las rutinas de pensamiento como herramientas para visibilizar el pensamiento y promover la lectura de textos narrativos, líricos e informativos en el aula, le permite al estudiante realizar conexiones entre los saberes previos con el nuevo conocimiento, para así construir nuevas comprensiones; argumentar y explicar el porqué de su planteamiento para afirmar o corregir sus ideas; mejorar las relaciones con sus compañeros ya que el intercambio de estas le permite ampliar su aprendizaje; progresar en la práctica de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) porque de esta manera responde comprensivamente a los cuestionamientos que la docente hace y atiende a lo que sus compañeros le dicen para manifestar su acuerdo o desacuerdo; se expresa respetuosamente, demostrando con argumentos el porqué de su afirmación; profundiza en sus comprensiones porque no se limita a responder aspectos implícitos del texto, sino que realiza predicciones, además emite un juicio valorativo sobre el contenido que presenta el texto leído.

De la misma manera, se halló la importancia de analizar el pensamiento que la docente tenía respecto a sus concepciones frente a la dimensión de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, ya que estas visibilizan las estrategias metacognitivas que ha desarrollado en esta investigación para planear, revisar y evaluar. Aspectos importantes a la hora de transformar su práctica de enseñanza.

- El tercer objetivo menciona: Analizar el cambio de la comprensión de lectura en los estudiantes de quinto grado de la IED Colegio Santa Bárbara con la implementación de una unidad de EpC que enfatiza en la movilización del pensamiento de razonar con evidencias.

El cambiar las concepciones que tenía la docente investigadora sobre la comprensión de lectura, le dio la posibilidad de abordar los textos de diferentes formas, ya que las comprensiones que realizaban los estudiantes eran superficiales, frente a esto, Solé (1998), afirma: “(...) una reducción de las múltiples maneras de leer a aquellas que conducen a una comprensión más superficial. Es como si se pensara en la lectura básicamente como una herramienta de acceso a lo que dicen los textos, a lo que otros han elaborado. (p. 51)

Frente a lo anterior, se concluye que para transformar la enseñanza de la comprensión de lectura, es necesario que la docente realice una reflexión consciente sobre las acciones pedagógicas que implementa en el aula al respecto, para transformar su práctica e incidir oportuna y significativamente en el aprendizaje de la misma.

- La pregunta y el objetivo general

Después de realizar al comienzo de esta investigación un análisis reflexivo sobre la misma, se determinó como pregunta: ¿Cómo se relaciona el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión que enfatiza en razonar con evidencias con la transformación de la práctica pedagógica en la enseñanza de la comprensión de lectura de los estudiantes de grado 501 de la jornada mañana de la sede “C”, de la I. E. D. ¿Colegio Santa Bárbara?

Lo anterior se fundamentó en cada una de las acciones que se implementaron en la investigación, es así como la relación que tuvo el desarrollo de la unidad de enseñanza para la comprensión, estuvo centrada la planeación, desarrollo y evaluación del uso de las rutinas de pensamiento como “Leo, pienso y caracterizo”, “Veo, pienso, pregunto y caracterizo”, “Leo, pienso, pregunto y caracterizo” y “¿Qué te hace decir eso?”, las cuales se implementaron en las lecturas que se hicieron de los diferentes textos. Su aplicación, permitió que los estudiantes desarrollaran estrategias de lectura para anticipar, predecir o proponer algún suceso, esto promovió el pensamiento eficaz, donde se ejercitaron habilidades de pensamiento para observar, cuestionar, relacionar, interpretar y emitir un juicio valorativo sobre el contenido de un texto. Además, la docente al finalizar cada sesión, realizaba una reflexión que le ayudaba a mejorar la siguiente intervención en el aula, lo que le permitió poner en práctica en la sesión No 4 Y 6 el desarrollo de estrategias cognitivas como lo son el recuento, parafraseo y relectura y en la sesión No 7 y 8 el desarrollo de estrategias metacognitivas como el planear, revisar y evaluar.

Cabe mencionar que en el anterior proceso la docente realizó un ejercicio comprensivo que le permitió entender que la lectura es un acto complejo, donde el lector no solo involucra la vista, sino que también usa los conocimientos previos, sus intereses y objetivos personales (Smith, 2005), lo cual la lleva a entender este recurso no como algo memorístico, sino como un hábito que le permite conocer, ampliar su aprendizaje y desarrollar más habilidades para aprender y poner en práctica ese conocimiento en la vida.

Por último, se sugiere continuar implementando las rutinas de pensamiento con la práctica de estrategias de lectura, estrategias cognitivas y metacognitivas a través de los diferentes textos, ya que esto mejora el pensamiento del estudiante y lo ayuda a tener un rol

participativo en el aula. Además, es conveniente integrar a los padres de familia en su desarrollo y por qué no concebirlo como parte de un proyecto que se desarrolle en la Institución. Es así, como teniendo presente lo anterior, emergen ciertos interrogantes al respecto: ¿Cómo relacionar las habilidades cognitivas y metacognitivas que enfatizan en el pensamiento eficaz, con el desarrollo de la escritura?, ¿Cómo evaluar el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas que enfatizan en el pensamiento eficaz, con el desarrollo de la escritura?

### **Recomendaciones**

Al finalizar la investigación, resulta importante sugerir.

Nutrir la propuesta investigativa con otros trabajos de diferentes áreas del conocimiento, las cuales se pueden transversalizar, ya que es importante aprovechar la capacidad cognitiva de los estudiantes, lo cual lo lleva a crear, transformar, comprender y aprender sobre el mundo que lo rodea.

Integrar a todos los miembros de la comunidad educativa a la propuesta investigativa, especialmente los padres de familia quienes deben participar y colaborar de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la comprensión de lectura debe ser entendida como eje transversal del proceso educativo, porque le da la posibilidad a los docentes, estudiantes y padres de familia de intercambiar ideas, comprender cosas nuevas, transformar las concepciones que se tenían y aprender sobre el mundo del cual es partícipe.

## Referencias

- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas* (Tesis de Maestría). Universidad de Piura, Perú.
- Aragón, L. & Caicedo, A. (2008). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia).
- Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, S., & Ramírez, O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de Básica Primaria* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Caldas, Colombia.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista Cognoscitivo*. México.
- Barkley, E & Major, C. (2007). *Técnicas de trabajo colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Barrera, M., & León, P. (2014). *¿De qué manera se diferencia el marco de la enseñanza para la comprensión de un enfoque tradicional?* Bogotá. Ruta Maestra Ed, 9. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/art>
- Becerra, R & Moya, A. (s.f.). *Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción*. República Bolivariana de Venezuela: Integra Educativa Vol. III / N° 2
- Blythe, T., & et al (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Paidós, Argentina.

- Cabrera, E. (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Cárdenas, G. (2016). *Problemas de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo avanzado de Educación Básica Alternativa del Julio César Tello del distrito de San Juan de Lurigancho* (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Carrasco, A. (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa; pg. 129
- Cassanova, M. (1998). *La evaluación Educativa escuela básica. Biblioteca para la actualización del maestro de la SEP*. Editorial Muralla, Primera edición. España. Recuperado de <https://jesusvasquez.files.wordpress.com> > la\_evaluacion\_educativa.
- Castañeda, E., Castiblanco, L., Patiño, D., Pinilla, L. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora a partir de rutinas de pensamiento en los estudiantes de la Institución Educativa departamental Carmen de Carupa* (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia.
- Castedo, M. (2010). *Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010*. Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 31-50.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editorial AIQUE
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Ed Morata, SL. Madrid.
- Delgado, L., Gordillo, J., Gordillo, C., & Palacios, A. (2016). *Reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora* (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana.

- Delgado, A. & Oliver, R. (2006), *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*.  
Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 3 - N.º 1 / Abril de 2006.  
Recuperado en: [www. Uoc. Edu/rusc](http://www.Uoc.Edu/rusc) ISSN 1698-580X
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: Ed. McGraw- Hill
- Díaz, L.M., (2019). *Transformación de la práctica pedagógica mediada por el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas del aprendizaje para mejorar la comprensión lectora*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Luarus Revista de Educación. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Dubois, M. E. (1998). *Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura*. *Lectura y vida*, 5(4), 14-19.
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular didáctica general*. Recuperado de [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)
- Flórez, R. (1997). *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw- Hill Interamericana.
- Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y Departamento de la Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia.
- García, M. (1989). *Bases pedagógicas de la Evaluación*. Guía práctica para educadores. Madrid.
- Garrido, F. (1997). *Cómo leer mejor en voz alta: una guía para contagiar la afición a leer*. Libros de México.

- Garrido, J. y Paredes, M. (2004). *La escuela y el desafío del hábito de la lectura*. Quito, Ecuador: Razón y Palabra. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199536848025.pdf>
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 13, 28.
- Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista Actualidades Pedagógicas N.º 53 / Enero - junio 2009. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/9>
- Guzmán, R. (2017). *Las dificultades de lectura obedecen a los malos métodos de enseñanza*. Universia. Recuperado de <https://noticias.universia.net.co> › en-portada › noticia › 2013/02/20 › difícil...
- Guzmán, R., Varela, S., & Arce, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer Ciclo*. Bogotá. : Editorial Kimpres Ltda.
- Heritage, M. (2007). *Formative assessment: What do teachers need to know and do?*. *Phi Delta Kappan*, Octubre: 140-145.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México: McGraw-Hill
- Hiltz, S. & Turoff, M. (1993). *Video Plus Virtual Classroom for Distance Education: Experience with Graduate Courses*, Invited Paper for Conference on Distance Education in DoD, National Defense University.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2009). *Lineamientos generales SABER*

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2009). *Resumen del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) grado 3° y sus componentes del año 2015 y 2016 que la Institución educativa Distrital Colegio Santa Bárbara. Presentó en la prueba de lenguaje del grado Tercero.* Recuperado de <http://www2. Icfesinteractivo. gov. co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo. JspX>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2009). *Resumen del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y sus componentes del año 2015 y 2016 de la prueba de lenguaje del grado Quinto.* Recuperado de <http://www2. icfesinteractivo. gov. co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo. JspX>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2014). Saber 3°, 5° y 9° *Cuadernillo de prueba.* Recuperado de [https://orientacion.universia.net.co/imgs2011/imagenes/ejemplos-d-2016\\_10\\_31\\_162300.pdf](https://orientacion.universia.net.co/imgs2011/imagenes/ejemplos-d-2016_10_31_162300.pdf)  
[orientacion.universia.net.co](https://orientacion.universia.net.co) › ejemplos-d-2016\_10\_31\_162300

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2016). Saber 3°, 5° y 9° *Cuadernillo de prueba de lenguaje.*

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2016). *Resumen del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) y sus respectivos componentes desde el 2015, como también la Meta de Mejoramiento Anual (MMA) para alcanzar en el 2018.* Recuperado de <http://www2. Icfesinteractivo. gov. Co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo. jspX>

Isaza, B & Castaño, A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo.* Referentes para la didáctica en el segundo ciclo. Secretaria de Educación Distrital. Bogotá: Editorial Kimprés, Ltda.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jenkins, C. (2011). Authenticity through reflexivity: connecting teaching philosophy and practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(Edición Especial).

Johnson, D. y Johnson, R. (1992): *Cooperative learning increasing*. Washington D. C., College

Johnson, D avid W.; Johnson, R oger T y Holubec, Edythe.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kemmis, S & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Kaplún, M. (2002). *Una Pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos. *La Habana*.

Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Ed. Graó.

Ley General de Educación (1994). Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Lomas, C. (s.f). *Leer para entender y transformar el mundo*. Recuperado de: <file:///C:/Users/claudia/Downloads/2478-5037-1-PB.pdf>

López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje*. Bogotá: Magisterio

López, B. & Basto, S. (2009). *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva*. Educ.Educ. Vol. 13, No. 2. Centro de Estudios en Educación, Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf>

- López, M. (2015). *Lectura y niveles de pensamiento*. Recuperado en: [https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_15/pea\\_015\\_0022.pdf](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_15/pea_015_0022.pdf)
- Lozano, F. & Tamez, L. (2014). *Retroalimentación Formativa para Estudiantes de Educación a Distancia*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 17, núm. 2, p. 197-221. Recuperado de <https://www.redalyc.org> › pdf
- Luria, A. R., Leontiev, A. N., & Vygotsky, L. S. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal
- Marín, R. (2019). *Estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de la comprensión y análisis de la lectura en estudiantes de Primaria* (Tesis de Maestría). Universidad de Montemorelos, México.
- Martínez, G. (2015). *Investigación sobre la enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica*. Madrid: Universidad Autónoma. Reseñas. Aula de encuentro, volumen 19, 220-223.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Recuperado de <http://roychacon/lineamientos/agradecimientos.asp>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)*. Recuperado de <http://www2.Icfes.interactivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)*. Recuperado de <http://www2.Icfes.interactivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Colombia entre los únicos tres países que mejoraron en todas áreas de las últimas Pruebas PISA. El Tiempo*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-358709.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-358709.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Recuperado de [http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446\\_genera\\_dba.pdf](http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)*. Recuperado de <http://superate20.edu.co/isce/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Informe por colegio del cuatrienio, análisis histórico y comparativo*. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php>
- Monroy, M. (1998). *La planeación didáctica*. Recuperado de [http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc\\_academicos/la\\_planeacion\\_didactica.pdf](http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf)
- Montessori, M. (1967) *Manual práctico del método*. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial Ara luce. .
- Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/9075/10884>.
- Nieto, Roa, & Rubiano. (2018). *Reflexiones de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI Sutatausa para la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico* (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). *Meta cognición: un camino para aprender a aprender* Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/262458245\\_METACOGNICION\\_UN\\_CAMINO\\_PARA\\_APRENDER\\_A\\_APRENDER](https://www.researchgate.net/publication/262458245_METACOGNICION_UN_CAMINO_PARA_APRENDER_A_APRENDER)

Parra, C. (2009). *Investigación-Acción y Desarrollo Profesional*. Educación y Educadores, 5, 113-125. Recuperado de

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515>

Peñaloza, W. (2012). *Concepción de la educación de Walter Peñaloza*. Perú.

Pérez, G. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá D. C. Cooperativa Editorial Magisterio, 2006. p. 76

Pérez, M. (2006). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Revista de educación: Sociedad lectora y educación. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005\\_08.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005_08.htm)

Perkins, D. & Blythe, T. (1994). *Ante Todo, la comprensión*. Recuperado de <http://www.fundacies.org/articulo009.php>

Perkins, D. (1997). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera. [www.educoas.Org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/EntrevistaDPerkins.pdf](http://www.educoas.Org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/EntrevistaDPerkins.pdf)

Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión?* En Wiske, M (Comp.) *La enseñanza para la Comprensión*. Paidós. Recuperado en:

[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU\\_Perkins\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf)

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*: Grao. París.

Recuperado de [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perren...](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perren...)

Perrone, V. (1999). *¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?* En Stone., *La enseñanza para la comprensión* (C. Piña, Trad., págs. 35 - 68). Paidós.

- Porto, P. J & Gardey, A. (2008). *El aprendizaje colaborativo una base para la...* Recuperado en: [https://www. Academia. Edu/ . . .](https://www.Academia.Edu/)  
[/EL\\_APRENDIZAJE\\_COLABORATIVO\\_UNA\\_BASE\\_P.](#)
- Puentes, Y. (2001). *Organizaciones escolares inteligentes*. Bogotá D.C, Colombia: Magisterio
- Quiñones, A. (2009). *Parálisis Paradigmáticas y su Incidencia en el Fluir de la Creatividad en Contextos Educativos*. Educación y Futuro digital, 1-21.
- Ramírez, E. & Rojas, R. (2014). *El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos*. En: Revista Virajes, Vol. 16, No. 1. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de <http://www.vip.ucaldas.edu.co> > virajes > downloads > Virajes16(1)\_6
- Reimers, F., & Jacobs, J. (2008). *La lectura en la sociedad de la Información. Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse*. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. Fundación Santillana, p. 20
- Restrepo, B. (2004). *Investigación en educación. Programa de Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ASCUN-ICFES.
- Rincón, L. (2008). *¿Qué entendemos por formación integral?* Recuperado de [http://www. ucc. edu. ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision\\_VRMU/formacionintegral. pdf](http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf)
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Roselli, N. (2011). *Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones*. Revista colombiana de Ciencias Sociales (p. 173-191). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es> > descarga > artículo

- Sáenz, C., & Pérez, J. (2014). *Incidencia de una propuesta pedagógica para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes de grado cuarto del colegio Tibabuyes Universal* (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá.
- Salamanca, S., (2017). *Enseñanza Para La Comprensión: Concepciones y Prácticas Pedagógicas* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional, Colombia.
- Salmon, A. (2009) *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües*. Lectura y vida. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125170>
- Salmon, A. (2014). *Hacer visible el pensamiento en la lectoescritura*. En Guzmán, R.J (Comp.) *Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula*. p.73-105. Chía. Universidad de la Sabana
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). México: Mcgraw-hill.
- San Martín, A. (1991). *La organización escolar*. En: *cuadernos de Pedagogía*, No. 194, pp. 26-28
- Sánchez, C. (2009). *La importancia de la lectoescritura en educación infantil*. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-10. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/CARMEN\\_SANCHEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf)
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco. (Río de letras. Manuales y cartillas.

- Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-30. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Simbaqueba, A. (2019). *Transformación de la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de una estrategia didáctica para facilitar la producción escrita en estudiantes del grado de transición*. Tesis de Maestría. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Smith, F. (2005). *La Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura*. México.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata. Tercera edición.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2007). *Thinking based learning*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 12, 1-21.
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1995). *Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana*. En 512 Referencias Bibliográficas P. Fernández & M. A. Melero (Coords.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 99-153). Madrid: Siglo XXI.
- Vargas, G. (2017). *La importancia de las rúbricas de evaluación en la evaluación del aprendizaje*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/.../la-importancia-de-las-rubricas-de-evaluación-en-la-...>
- Varo, A. (s.f). *Pensamiento, lenguaje y realidad*. Recuperado de [https://www.nodo50.org>filosofem> IMG> pdf](https://www.nodo50.org>filosofem>IMG>pdf)

Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora: la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora* (Tesis de Maestría).

Universidad de la Salle, Bogotá.

Vélez, C., Díaz, J., Leuro, A. y Vanegas, I. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. MEN.

Colombia. Revolución Educativa Colombia Aprende.

Vygotsky, L. (1996). *El Desarrollo de Procesos Psicológicos Superiores*. Ed. Grijalbo, Barcelona.

## Anexos

## Anexo 1. Ficha Diagnóstica Familiar



## COLEGIO SANTA BÁRBARA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

"La Comunicación Integral como Eje Fundamental en el Fortalecimiento de la ciudadanía y Convivencia"

### FICHA DIAGNÓSTICA FAMILIAR DEL ESTUDIANTE



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Nombres y Apellidos completos del estudiante: \_\_\_\_\_ Escribe su edad: \_\_\_\_\_

Escribe el número de hermanos que tiene \_\_\_\_\_ # de Hermanos: \_\_\_\_\_ Número de hermanas: \_\_\_\_\_

Tienes hermanos o hermanas menores de 17 años que estén estudiando SI \_\_\_ NO \_\_\_

Incluido tú, con cuantas personas vives: \_\_\_\_\_

Completa el siguiente cuadro de acuerdo a las personas que viven contigo

NOMBRE	RELACIÓN	EDAD	ESTUDIO PRIMARIA	ESTUDIO SECUNTARIA	ESTUDIO TECNICO	ESTUDIO UNIVERSIDAD	TRABAJA

Vives en casa \_\_\_ o apartamento \_\_\_ . Propia \_\_\_ Arriendo \_\_\_ O Familiar \_\_\_

El material en el que están hechas las paredes de tu casa es Bloque o cemento \_\_\_ Madera \_\_\_ Lata \_\_\_ Otro \_\_\_

Cuántos cuartos hay en la casa incluyendo la sala y comedor, pero sin incluir cocina, baño y garaje: \_\_\_\_\_

En tu casa hay biblioteca? SI \_\_\_ NO \_\_\_ cuentas con servicio de Internet en tu casa SI \_\_\_ NO \_\_\_

Alguno de los Padres maneja redes sociales como Facebook, instagram, etc. Whatsapp, etc. SI \_\_\_ NO \_\_\_ Cuáles? \_\_\_\_\_

Si tiene correo electrónico por favor escríbalo. \_\_\_\_\_

Donde vives hay un lugar exclusivo para estudiar SI \_\_\_ NO \_\_\_

Cuando llegas de estudiar hay una persona adulta que te orienta y colabora en la solución de tus tareas. SI \_\_\_ NO \_\_\_

Marcas con una X los servicios con los que cuentas en tu barrio

IGLESIA COMEDOR COMUNITARIO PANADERIAS Y OTRAS TIENDAS CENTRO COMERCIAL BIBLIOTECA

HOSPITAL FUNDACIONES

El niño asiste a alguna fundación en las tardes donde te ayudan a realizar tareas. SI \_\_\_ NO \_\_\_

Escribe el nombre de la fundación a la cual el niño asiste. \_\_\_\_\_

Si el niño o niña no asiste a fundaciones, escribir la razón por la cual no asiste. \_\_\_\_\_

---



---



---

Anexo 2. Planeación. “Primer Ciclo de reflexión”.

 <b>COLEGIO SANTA BÁRBARA I.E.D.</b> “La formación integral como eje fundamental en el fortalecimiento de la ciudadanía y la convivencia” Integrada mediante Resolución Distrital No. 1254 de 14 de Agosto de 2007 Reconocida oficialmente mediante Resolución Distrital No. 1728 del 22 de Noviembre de 2007 C.A.M.E.: 1110000815 - NIT: 880.020.606.1									
UNIDAD DE COMPRENSIÓN CAMPO DE CONOCIMIENTO									
DOCENTE	LIC. FRANCY PÉREZ	GRADO	CUARTO A	CAMPO	COMUNICATIVO	ASIGNATURA	LENGUA CASTELLANA	FECHA	MAYO 20- AGOSTO 1
HELO CONDUCTOR DE GRADO:	producciones textuales respondiendo a diferentes requerimientos comunicativos.								
TOPICO GENERATIVO	EN LA UNIDAD DEL ARTE, TEMA								
MITAS DE COMPRENSION ESPECIFICAS	DESCRIPCIÓN DE COMPRENSIÓN (Actividades que apuntan a la realización o cumplimiento de la meta)	VALORACIÓN CONTINUA (Oñerios para evaluar)				TIEMPOS	RECURSOS		
		PRODUCTO	CRITERIOS						
El estudiante comprende por medio de la producción textual que el texto narrativo posee características y una estructura de acuerdo a su intención comunicativa.	EXPLORACION RELACIONACION TOPICO	Se realiza la lectura de pensamiento creada “res, arena o peces”. Los estudiantes observan un cartelito de un pez, luego ellos se reúnen en trios y realizan una pregunta sobre el cartelito de un pez a un compañero de otro grupo. Posteriormente se entrega a los estudiantes para que ellos respondan.	La elaboración de preguntas sobre el cartelito de un pez. La exposición realizada sobre la pregunta.	Los estudiantes plantean preguntas sobre los acontecimientos que presenta el cartelito de un pez. Los estudiantes relacionan los acontecimientos presentados por los cartelitos.	Mayo 20 y 22	Videobarril, Octavo de cartulina, marcadores.			
	INVESTIGACION	A través de la indagación, los estudiantes junto con la docente realizan un mapa conceptual sobre las características de la fábula, esto lo plasman en una guía de trabajo que se les entrega.	Elaboración del mapa conceptual sobre la fábula.	El estudiante participa activamente en la elaboración de las preguntas que se plantean.	Mayo 26 y 29-30	Guía de trabajo, El tablero, marcadores.			
	ANÁLISIS	Se analiza la fábula “La ovejita y la paloma” y “La oveja, la cabra, el cordero y el león” de acuerdo a sus elementos narrativos (tema, lugar, tiempo, personajes y personajes) y su estructura narrativa (inicio, nudo y final), además se reflexiona sobre la enseñanza que cada uno de ellos transmite a los estudiantes.	El análisis de las fábulas de acuerdo a su estructura narrativa.	El estudiante participa activamente en la elaboración del mapa conceptual.	Junio 5-8 y 9	El cuaderno, lápices, colores.			
	INTEGRA	El estudiante debe escribir una pregunta sobre cada una de las fábulas, como escoger un tema, una persona, un lugar, un tiempo, la enseñanza o moraleja, etc. respecto a la fábula, los estudiantes deben escribir conjuntamente un fábula inventada.	La elaboración de la fábula y el inicio que representa la historia a través de diálogos.	El estudiante escribe una fábula inventada teniendo en cuenta sus características, elementos y estructura.	Junio 12-13 y 15	La guía de trabajo, lápices, colores.			
		Se revisa la fábula y se hacen las correcciones pertinentes de acuerdo a la ortografía y cohesión, además el uso de los signos de puntuación y la ortografía adecuada en las palabras.	Presentación de la fábula a los compañeros. Para esto los estudiantes se organizan en grupos, ellos comentan su fábula y escogen una que les represente. Esta fábula la presentan a los compañeros.	Junio 15 y 16	La guía de trabajo, lápices, colores.				
El estudiante comprende e identifica las ideas principales y las secundarias, en párrafos y resúmenes cortos, aplicando reglas ortográficas y gramaticales básicas.	EXPLORACION RELACIONACION TOPICO	La relación es que el cartelito es un dibujo que muestra la interacción de unos pájaros pequeños con un pájaro grande, cómo ellos se pelean mal con el pájaro grande y terminan en plumas. El cartelito es una manifestación artística del arte y el TOPICO es “La vida del arte”.	El estudiante inventa una fábula teniendo en cuenta sus elementos narrativos.	Junio 5-8 y 9					
	INVESTIGACION	Los estudiantes investigan a sus padres o abuelos sobre historias paranasales que ellos hallan dentro de su vida.	La escritura de la historia paranasal.	El estudiante escribe una leyenda teniendo en cuenta las historias contadas de sus compañeros.	Julio 4-7	El cuaderno, lápices, esferos, colores.			
	ANÁLISIS	El estudiante caracteriza la leyenda y el mito.	Realiza un cuadro comparativo entre mito y leyenda.	El estudiante comprende claramente las semejanzas y diferencias entre el mito y la leyenda.	Julio 10, 11 y 14	El cuaderno, lápices, esferos, colores.			
	EXPLORACION RELACIONACION CON EL TOPICO	El estudiante escribe una noticia.	El estudiante escribe las características que tiene una noticia y las analiza en una de ellas.	El estudiante observa su entorno y escribe una noticia de su tema y/o dibujo.	Jul-17	El cuaderno, lápices, esferos, colores.			
	INVESTIGACION	El estudiante investiga las clases de noticias que existen y cuáles son sus características.	El estudiante escribe las características que tiene cada clase de noticias y las analiza en una de ellas.	El estudiante escoge 2 clases de noticias diferentes y un ejemplo de cada clase.	Julio 18 y 21	El cuaderno, lápices, esferos, colores.			
	EXPLORACION RELACIONACION TOPICO	El estudiante analiza las ideas principales y secundarias que hay en una noticia.	Escrita las ideas principales que tiene un texto.	El estudiante explica por qué la idea que escogió es la principal.	Julio 24 y 25	El cuaderno, lápices, esferos, colores.			
	ANÁLISIS	El estudiante analiza las ideas principales y secundarias que se presentan en diferentes textos.	El estudiante escribe las ideas secundarias que tiene un texto.	El estudiante da la razón del por qué las opciones escogidas con las ideas secundarias del texto leído.	Agosto 4 y 8	El cuaderno, lápices, esferos, colores.			

**Anexo 3. Diario de Campo N°1. Primer Ciclo de Reflexión**

**Anexo 4. Planeación. Segundo Ciclo de Reflexión**

Nombre de la Institución Educativa Distrital Colegio Santa Bárbara		Grado Cuarto A	
Maestra Francy Pérez		Asignatura Lengua Castellana y Sociales	Fecha octubre 17 de 2017
Eje temático	Análisis y predicción de hipótesis de un texto literario. Las características de las culturas indígenas		
Derecho Básico de Aprendizaje a trabajar	Realiza un esquema que organizar la información que presenta un texto.		
Estándar	Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.  Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.		
Propósitos	Aprendizajes	Desempeños	Evaluación
Comprender textos literarios sencillos, identificando información específica y características generales.  Proponer hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.  Fomentar los diversos saberes culturales, lingüísticos y sociales para comprender la realidad.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Identifica como se formula el final y el inicio de un texto narrativo.</li> <li>Comprende del conocimiento que puede generar la literatura, partiendo de conocer el otro.</li> <li>Realiza lectura de imágenes para predecir o generar hipótesis.</li> </ol>	<p>Interpretar o inferir el contenido de un texto.</p> <p>Integrarse a la cultura escrita y asumir un propio aprendizaje,</p> <p>Utiliza, lectura de imágenes, trabajo individual o grupal para aumentar su comprensión lectora.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Se evaluará la primera actividad de manera oral con la exposición de los líderes, donde se tratará de diagnosticar, la capacidad predictiva de los estudiantes, y de acuerdo a la cual se podría modificar la clase.</li> <li>En la tercera actividad se evaluará la capacidad de los estudiantes de realizar lectura de imágenes y deducir vocabulario.</li> <li>Se evaluará la autonomía de los estudiantes para buscar estrategias de comprensión</li> </ol>

	<p>4. Deduce el significado de palabras desconocidas de acuerdo partiendo del contexto.</p>		<p>lectora y llegar a un acuerdo sobre posibles significados.</p> <p>4. Posteriormente la docente evaluará la guía de trabajo que se le va aplicar a los estudiantes con el objetivo de evaluar su comprensión lectora en general y en una clase posterior se dará la retroalimentación correspondiente.</p> <p>5. Finalmente se evaluará la tarea que involucra parte escrita y la apropiación de la lectura a la vida.</p>
<p>Actividades</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realización de una rutina de pensamiento “Veo, pienso y escribo”, para esto los estudiantes se reúnen por grupos, observan unas imágenes y de acuerdo a estas completan unas preguntas que están en una guía de trabajo, como: Según el título, sobre qué podría tratar la historia, en qué lugar se desarrolla la historia, quiénes son los personajes, cuál es el problema de la historia, cómo finaliza la historia.</li> <li>2. Los estudiantes escogen un líder del grupo que pasa a exponer lo que el grupo respondió sobre las preguntas formuladas.</li> <li>3. La docente, junto con otros estudiantes realizan lectura en voz alta del inicio de la historia. La docente aclara el vocabulario desconocido del inicio del texto, partiendo de las imágenes y las preguntas de los estudiantes.</li> <li>4. Posteriormente en parejas realizan la lectura de la siguiente parte del texto, donde plasmar completar en su cuaderno las palabras desconocidas asociándolas con un dibujo.</li> <li>5. De manera individual cada estudiante lee el final de la historia que está proyectada en la pantalla.</li> <li>6. De acuerdo la historia leída en clase, deben completar un esquema que se encuentra en la guía de trabajo.</li> </ol>		
<p>Acuerdos</p>	<p>Como tarea los estudiantes traerán un poster donde resaltarán el aspecto que más le llamó la atención de la lectura, en relación con el estilo de vida, y la reflexión que esta lectura le genera para su vida.</p>		

	Adicionalmente escribirán un párrafo que será la inspiración para la elaboración y consolidación del poster.
Referentes	<p>Ministerio de Educación Nacional, (sf). Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional, (sf). Estándares de Lenguaje.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional, (sf) Lineamientos curriculares de Lenguaje.</p> <p>Boushey G, and Moser, J. (2014). The Daily Five. Stenhouse publishers.</p>
Observaciones	La estrategia utilizada es la de “Las Cinco Diarias” planteada por Bousey, G (2009), para el desarrollo de comprensión lectora. Dicha estrategia plantea 5 actividades que se deben utilizar en el aula para potenciar las habilidades de comprensión lectora. Estas son: Lectura en parejas, lectura individual, lectura en voz alta, escuchar la lectura, escribir para entender.

**[Anexo 5 Guía de la Clase. Segundo Ciclo de Reflexión.](#)**

**[Anexo 6 Diario de Campo N°2. Observación de la Clase N°2.](#)**

**[Anexo 7 Diario de Campo N°3. Tercer Ciclo de Reflexión.](#)**

**Anexo 7. Diario de Campo N°3. Tercer Ciclo de Reflexión.**

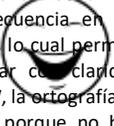
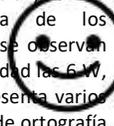
*Anexo 8. Rúbrica de un texto informativo*



**COLEGIO SANTA BÁRBARA I.E.D**  
**“Comunicación para la vida y el conocimiento”**  
**CAMPO COMUNICATIVO: LENGUA CASTELLANA**  
**DOCENTE: Lic. FRANCY PÉREZ**

**ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_ **GRADO 501 J.M. FECHA: OCTUBRE 25 DE 2017**

Querido estudiante: El siguiente cuadro presenta unas casillas las cuales tienen unos aspectos a evaluar. Por favor lee atentamente cada cuadro y piensa cómo fue tu rendimiento. Colorea la opción escogida.

MOMENTO	EXCELENTE (9.5-10)	BUENO (8.0-9.4)	ACEPTABLE (6.0-7.9)	INSUFICIENTE (3.0-5.9)
<b>AUTOEVALUACIÓN DE ACUERDO AL TEXTO ESCRITO</b>	<p>Escribí la noticia teniendo en cuenta el título, la introducción, además al leerla hay una secuencia en los hechos lo cual permite observar con claridad las 6 W, la ortografía es buena porque no hay errores y tiene los signos de puntuación.</p> 	<p>La noticia que escribí tiene el título, presenta una introducción, en la secuencia de los sucesos se observan con claridad las 6 W, pero presenta varios errores de ortografía y no hay signos de puntuación.</p> 	<p>La noticia que escribí tiene el título, pero no tiene en cuenta la introducción, hay una secuencia en los sucesos pero la información está incompleta porque no responde totalmente a las 6 W, además al leerla hay errores de ortografía y no hay signos de puntuación.</p> 	<p>La noticia que escribí tiene un título pero no hay una secuencia en los hechos por eso no hay claridad en la información.</p> 
<b>CALIFICACIÓN DE LA PROFESORA Y ESTUDI.</b>				
<b>AUTOEVALUACIÓN EN CUANTO A LA DISCIPLINA</b>	<p>Entendí claramente las instrucciones de la profesora porque siempre estuve poniendo atención a lo que decía, por eso realice la actividad correctamente.</p>	<p>Atendí y entendí las indicaciones que la profesora decía pero al realizar el trabajo se me dificultó porque no me concentre en la actividad.</p>	<p>A veces me distraía porque hablaba con mi compañerita (o) del lado por eso tuve que preguntar muchas veces y no entendía lo que se debía hacer.</p>	<p>Me distraía con facilidad, no puse atención a lo que la profesora decía y por eso no pude realizar bien las actividades.</p>
<b>CALIFICACIÓN</b>				
<b>COEVALUACIÓN GRUPAL</b>	<p>Siempre colabora en el grupo opinando, ayudando a realizar la cartelera y tiene buenas relaciones con sus compañeros.</p>	<p>Colabora en el grupo opinando, ayudando a realizar la cartelera pero en ocasiones discute con los compañeros.</p>	<p>A veces colabora en el grupo realizando la cartelera, pero en ocasiones da su opinión y tiene problemas con los compañeros.</p>	<p>No colaboro en el grupo en la realización de la cartelera, opinó poco y tiene dificultades con los compañeros en el trabajo en grupo.</p>
<b>CALIFICACIÓN</b>				
<b>EVALUACIÓN DE LA DOCENTE</b>	<p>La profesora es clara, se hace entender cuando explica, responde las preguntas que se le hacen y siempre está con buena actitud.</p>	<p>La profesora habla en un lenguaje claro por eso se hace entender con facilidad, cuando se le pregunta responde, pero a veces no tiene paciencia al explicar.</p>	<p>La profesora en ocasiones habla en una forma que no es clara, por eso es necesario que repita muchas veces las indicaciones para que los estudiantes puedan realizar las actividades que orienta.</p>	<p>La profesora en ocasiones habla en una forma que no es clara, por eso no se le entiende y cuando se le pregunta se pone de mal genio.</p>
<b>CALIFICACIÓN</b>				

*Anexo 9. Ficha de Consentimiento de los Padres.*

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**  
**CONSENTIMIENTO DE PADRES DE FAMILIA**  
**DECLARACIÓN**

Yo, \_\_\_\_\_ por el presente, estoy de acuerdo en participar en el Estudio que está investigando la Lic. Francy Milena Pérez Ortiz en la Institución Educativa Distrital Colegio Santa Bárbara con los estudiantes del grado 401 de la Jornada de la mañana. La investigación pretende desarrollar las habilidades metacognitivas de los estudiantes, a través del enfoque de Enseñanza para la Comprensión (Dicho título puede variar de acuerdo a los resultados que la docente tenga en su Investigación). De la misma forma, autorizo a mi hija (o) \_\_\_\_\_ identificado con la T.I. # \_\_\_\_\_ quien se encuentra culminando el grado cuarto en el año 2017 e iniciará el grado quinto en el año 2018, de participar SI \_\_ o NO \_\_ en lo relacionado con ella. He sido informado por los investigadores de los objetivos del estudio, el cual pretende determinar y mejorar las habilidades metacognitivas que tienen los estudiantes en los procesos de lectura.

La duración estimada del estudio es de 12 meses, entiendo que los investigadores pueden detener el estudio o mi participación en cualquier momento sin mi consentimiento.

Así mismo tengo derecho a retirarme del estudio en cualquier momento.

Por el presente autorizo a los investigadores de éste estudio de publicar la información obtenida como resultado de mi participación en el estudio, en revistas u otros medios legales, y de permitirles revisar mis datos personales, guardando la debida CONFIDENCIALIDAD de mi nombre y apellidos.

Entiendo que todos los documentos que revelen mi identidad serán confidenciales, salvo que sean proporcionados tal como se menciona líneas arriba ó requeridos por Ley-

Para cualquier queja acerca de los derechos de usted como beneficiario, contactar al Comité de ética de la Facultad de Educación, en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

Investigadora: FRANCY MILENA PÉREZ ORTIZ Cel.: 3014285180

\_\_\_\_\_  
Firma del Investigador

\_\_\_\_\_  
Nombre del estudiante

\_\_\_\_\_  
Firma del Padre de Familia y/o acudiente

\_\_\_\_\_  
Nombre del Padre de Familia#

\_\_\_\_\_  
Cédula

\_\_\_\_\_ # Celular o teléfono en contacto. Fecha: \_\_\_\_



[Anexo 11 Transcripción de los videos y audios Primer y Segundo Ciclo de Reflexión.](#)

[Anexo 12 Diario de Campo de la Primera Sesión de la Unidad de EpC.](#)

[Anexo 13 Diario de Campo de la Segunda Sesión de la Unidad de EpC.](#)

[Anexo 14 Diario de Campo de la Tercera Sesión de la Unidad de EpC.](#)

[Anexo 15 Diario de Campo de la Cuarta Sesión de la Unidad de EpC.](#)

[Anexo 16 Diario de Campo de la Quinta Sesión de la Unidad de EpC.](#)

[Anexo 17 Diario de Campo de la Sexta Sesión de la Unidad de EpC.](#)

[Anexo 18 Diario de Campo de la Séptima Sesión de la Unidad de EpC.](#)

[Anexo 19 Diario de Campo de la Octava Sesión de la Unidad de EpC.](#)

## Anexo 20. Planeación de la Unidad de EpC.

<b>COLEGIO SANTA BÁRBARA I.E.D.</b> "la comunicación integral como eje fundamental en el fortalecimiento de la ciudadanía y la convivencia"			
<b>Maestra:</b> FRANCY PÉREZ		<b>Asignatura</b> LENGUA CASTELLANA	<b>Fecha:</b> SEPTIEMBRE- OCTUBRE y NOVIEMBRE DE 2018
<b>Hilo Conductor</b>	El estudiante caracteriza los diferentes tipos de texto y los sistemas simbólicos que estos presentan, con el fin de producir textos orales y escritos, teniendo en cuenta el propósito, la intención comunicativa y algunos aspectos gramaticales como la concordancia, la coherencia y la cohesión.		
<b>Tópico Generativo</b>	<b>LECTORES EN ACCIÓN.</b> ¡Por qué todos los textos que nos rodean no están escritos de la misma manera!		
<b>ESTÁNDARES</b>		<b>COMPETENCIAS</b>	<b>DBA</b>
Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.		Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Reconoce en la lectura de los distintos géneros literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión de mundo.  Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.
<b>METAS DE COMPRENSIÓN</b>			
<b>1. M. CONTENIDO</b>	<b>2. M. PROPOSITO</b>	<b>3. M. MÉTODO</b>	<b>4. M. COMUNICACIÓN</b>
Los estudiantes comprenderán que los textos narrativos, líricos e informativos tienen diferentes estructuras, características y elementos.	Los estudiantes comprenderán cuál es el uso que tienen los textos narrativos, líricos e informativos en su comunidad.	Los estudiantes comprenderán que para expresar sus pensamientos, ideas, sentimientos, emociones, etc., deben usar los diferentes tipos de texto.	Los estudiantes comprenderán que dependiendo de sus intereses comunicativos, deben hacer uso de diferentes estructuras, elementos y características.
<b>PREGUNTAS</b>			
¿Cuáles son las principales características de los textos narrativos, líricos e informativos? ¿Cuáles son las principales similitudes y diferencias en estructura y elementos de los textos narrativos, líricos e informativos?	¿Cómo expresan los estudiantes sus pensamientos, sentimientos, emociones, etc., sobre los diferentes tipos de texto? ¿Cuál es la importancia que tiene el texto narrativo, lírico e informativo en las comprensiones que realiza el estudiante?	¿Cómo fortalecer la lectura comprensiva de diferentes textos a partir del uso de habilidades cognitivas?, ¿cuáles habilidades cognitivas debo utilizar cuando diseño y escribo un texto lírico, narrativo o informativo?	¿De qué manera los estudiantes expresan sus comprensiones, a partir del análisis de la estructura, elementos y características de los diferentes tipos de texto que lee?

C <sup>1</sup>	Desempeños de Comprensión	D <sup>2</sup>	Valoración Continua	Recursos
2, 3	<p align="center"><b>SESIÓN UNO</b></p> <p>En un primer momento se da a conocer la meta de comprensión y la metodología del trabajo ya que en ocasiones los estudiantes trabajarán en forma individual o en grupo. Además se hará hincapié en el sistema de evaluación porque será en forma continua, lo cual permitirá que se realice un proceso de retroalimentación tanto del estudiante como del docente (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación). Se desarrolla la rutina de pensamiento <b>“Leo, pienso y caracterizo”</b>, en los siguientes momentos:</p> <p><b>Momento Uno:</b> los estudiantes se encuentran individualmente, cada uno realiza la lectura silenciosa de una guía que presenta tres textos. El primero corresponde a un texto narrativo que se titula “La muerte y el anciano”, el segundo texto pertenece al género lírico y se titula “En mi cara” y el título del tercer texto que pertenece al género dramático es “Los cambios”.</p> <p><b>Momento dos:</b> se realiza la lectura en el salón, donde cada estudiante va leyendo una parte del texto, posteriormente la docente hace las observaciones respecto a la fluidez, entonación, puntuación al realizar la lectura.</p> <p><b>Momento tres:</b> los estudiantes comparten ideas e interpretaciones de lo leído, para esto la docente les hace preguntas literales e inferenciales sobre cada uno de ellos, algunas de estas son:  ¿Qué pueden decir sobre ese texto?  ¿Qué características tiene el texto I, II y III?, ¿A qué género literario pertenece el texto?, ¿qué clase de texto es?, ¿cuál es su forma de escritura?, ¿qué elementos presenta el texto?, ¿qué estructura tiene cada texto?, ¿qué se puede aprender de cada texto?, ¿Qué comprenden sobre el texto leído? ¿Qué mensaje te dejó el texto anterior?</p> <p><b>Momento Cuatro:</b> Los estudiantes completan el cuadro comparativo. Para esto tienen presente las preguntas escritas del momento tres.</p> <p><b>Momento Cinco:</b> Los estudiantes como desempeño de comprensión deben solucionar las siguientes preguntas en el cuaderno: ¿En qué situaciones de mi vida se refleja lo narrativo?, ¿qué situaciones</p>	E  E  E  IG	<p>Al iniciar la sesión se presentan los diferentes criterios de evaluación a los estudiantes, esto con el fin de aclarar o darles la oportunidad de manifestar su opinión respecto a los parámetros evaluativos.</p> <p>La docente elige los textos ya que se relacionan en su contenido porque las personas deben apreciar su vida, su cuerpo y las personas que las rodean. Se presenta una guía de lectura individual, ya que es importante que los estudiantes desarrollen la habilidad cognitiva de la autorregulación.</p> <p>Informal, participación activa de los estudiantes sobre lo leído.</p> <p>Informal: socialización oral de las respuestas que dicen los estudiantes sobre los textos leídos</p> <p>Informal: Solución del cuadro comparativo de los tres textos teniendo presente las preguntas realizadas en el momento tres.</p>	<p>Guía (Ver anexo 25)</p> <p>Matriz de autoevaluación</p> <p>Cuaderno Lápices y esferos Guía de trabajo</p>

1, 2 y 3	<p>de mi vida pueden presentar acontecimientos líricos? Y ¿Qué ocasiones de mi vida son dramáticas?</p> <p style="text-align: center;"><b>SESIÓN DOS</b></p> <p>Se realiza la rutina de pensamiento “Leo, pienso y caracterizo”, con el texto “El Universo de las letras”, en los siguientes momentos:</p> <p><b>Momento Uno:</b> los estudiantes se encuentran individualmente, cada uno realiza la lectura silenciosa de una guía (Ver figura 24) la cual se usa como elemento para supervisar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p><b>Momento dos:</b> se realiza la lectura en el salón, donde cada estudiante va leyendo una parte del texto, posteriormente la docente hace las observaciones respecto a la fluidez, entonación, puntuación al realizar la lectura.</p> <p><b>Momento tres:</b> los estudiantes comparten ideas e interpretaciones de lo leído, para esto la docente les hace preguntas literales e inferenciales del texto.</p> <p><b>Momento Cuatro:</b> los estudiantes desarrollan la <b>habilidad cognitiva de Parafraseo</b> ya que deben escribir con sus palabras el inicio, nudo y final del texto leído.</p> <p><b>Momento Cinco:</b> se desarrollan <b>Métodos de Instrucción metacognitiva como la:</b></p> <p><b>Práctica Individual:</b> los estudiantes responden las preguntas de la guía en el cuaderno.</p> <p><b>Momento Sexto:</b> se desarrolla el <b>método de Instrucción metacognitiva como es la Práctica Cooperativa</b> ya que los estudiantes se reúnen en grupo, comparten y amplían las respuestas.</p> <p><b>Momento Séptimo:</b> los estudiantes como desempeño de comprensión deben escribir las características del texto narrativo en un cartel.</p> <p><b>Momento Octavo:</b> La docente a través de un mapa conceptual <b>explica</b> las características del texto narrativo.</p> <p style="text-align: center;"><b>SESIÓN TRES</b></p> <p>Se desarrolla la rutina de pensamiento “<b>Ve, pienso y caracterizo</b>”, en los siguientes momentos:</p>	<p>IG</p> <p>IG</p> <p>IG</p> <p>IG</p> <p>IG</p> <p>IG</p> <p>IG</p>	<p>Informal: Solución de las preguntas sobre los momentos de la vida que son narrativos, dramáticos o líricos.</p> <p>Formal: Matriz de autoevaluación y heteroevaluación. Cada estudiante realiza su autoevaluación de la clase y la heteroevaluación del grupo de acuerdo al comportamiento en la sesión, esto le permite desarrollar la habilidad metacognitiva de la evaluación.</p> <p>Retroalimentación a partir de las preguntas orientadoras sobre el tema.</p> <p>Formal: solución de las preguntas que se encuentran en la guía de trabajo (Ver anexo 25)</p> <p>Informal, participación activa de los estudiantes sobre lo leído.</p> <p>Informal: socialización oral de las respuestas que dicen los estudiantes sobre los textos leídos</p> <p>Seguimiento y retroalimentación al desarrollo de las actividades correspondientes a cada rutina de pensamiento</p> <p>Esta se realiza en el transcurso de toda la actividad planteada, se hace la retroalimentación, corrigiendo así las dificultades que los estudiantes presentan.</p>	<p>Guía de trabajo (Ver figura 24) Cuaderno Lápices</p> <p>Cuaderno Lápices</p>
-------------	---	---	--	---



1,2,3 y 4	<p>caracterizar la canción escuchada como texto lírico.</p> <p><b>SESIÓN CINCO</b></p> <p>Se desarrolla la rutina de pensamiento “<b>Leo, pienso y caracterizo</b>” sobre la canción “Azul”, en los siguientes momentos:</p> <p><b>Momento Uno:</b> los estudiantes se encuentran organizados en forma individual. La docente entrega una guía de trabajo sobre la canción “Azul”, está la deben <b>Releer</b> para responder unas preguntas.</p> <p><b>Momento Dos:</b> los estudiantes solucionan las preguntas que están en la guía (Ver figura 27 en los anexos). Estas son: Escribe el significado que tiene la canción para ti, escribe a qué género pertenecen las canciones, escribes qué otros escritos pertenecen a ese género, escribe qué figuras literarias conoces.</p> <p><b>Momento Tres:</b> los estudiantes comparten ideas e interpretaciones de los puntos que aparecen en la guía de trabajo.</p> <p><b>Momento Cuatro:</b> La docente explica las figuras literarias y da un ejemplo al respecto.</p> <p><b>Momento Cinco:</b> los estudiantes analizan las figuras literarias que presenta la canción y las escriben en grupo en diferentes carteles.</p> <p><b>Momento Seis:</b> los estudiantes a través de la rutina de pensamiento “¿qué te hace decir eso?”, explican las figuras literarias que aparecen en la canción “Azul”. Como desempeño de comprensión, los estudiantes escribirán ejemplos de expresiones donde se incluyan símiles, hipérbole y personificación luego ellos intercambian con un compañero lo que escribieron. Posteriormente cada estudiante lee las expresiones escritas por su compañero y determina si lo escrito corresponde a una expresión que sea símil, hipérbole o personificación. Para esto argumenta su respuesta a través de la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso?</p>	IG	<p>Informal: ideas sobre el significado que tiene la canción.</p> <p>Seguimiento y retroalimentación al desarrollo de las actividades correspondientes a cada rutina de pensamiento</p> <p>Seguimiento y retroalimentación al desarrollo de las actividades correspondientes a cada rutina de pensamiento</p> <p>Informal: escriben en las hojas ejemplos de figuras literarias.</p> <p>Seguimiento y retroalimentación al desarrollo de las actividades correspondientes a cada rutina de pensamiento.</p> <p>Formal: Matriz de valoración donde aparezcan los componentes de estructura y contenido de este tipo de portador de texto.</p>	<p>Guía de trabajo (Ver anexo 27)</p> <p>Hojas blancas Marcadores</p> <p>Guía de trabajo</p> <p>Cuaderno Hojas blancas Marcadores</p>
1°,2 y 3	<p><b>SESIÓN SEIS</b></p> <p>Se desarrolla la rutina de pensamiento “<b>Leo, pienso y caracterizo</b>” del texto informativo “Cinco planetas que podrían</p>	IG		Cuaderno

	<p>tener vida extraterrestre”, en los siguientes momentos:</p> <p><b>Momento Uno:</b> los estudiantes se encuentran organizados en forma individual, la docente entrega noticia ellos la leen en forma silenciosa, posteriormente hacen preguntas sobre el texto.</p> <p><b>Momento Dos:</b> los estudiantes pegan las preguntas en el tablero y posteriormente teniendo presente la rutina de pensamiento “¿qué te hace decir eso?”, responden las preguntas, argumentando su opinión, respecto a la estructura y elementos que presenta el texto informativo.</p> <p>Preguntas orientadoras: ¿Al leer el título puedo predecir qué trata el texto?, ¿qué tipo de noticia es?, ¿sobre qué trata la noticia?, ¿qué características tiene una noticia?, ¿qué elementos tiene una noticia?</p> <p>Como desempeño de comprensión los estudiantes de acuerdo con las preguntas caracterizan lo leído y con ayuda de la docente analizan la estructura de una noticia y su clasificación.</p>		<p>Informal: ideas sobre los saberes previos e interpretaciones que los estudiantes emiten sobre el texto leído</p> <p>Informal: Formulación de preguntas sobre el texto leído.</p> <p>Formal: Caracterización del escrito según sus elementos y tipología.</p>	<p>Hojas blancas Marcadores</p>
<p>1,2,3 y 4</p>	<p><b>SESIÓN SIETE</b></p> <p>Se realiza la rutina de pensamiento “<b>Leo, pienso y caracterizo</b>” sobre el texto “Hablar y escribir el idioma anglosajón, requisito para desenvolverse en el mercado,” en los siguientes momentos:</p> <p><b>Momento Uno:</b> Lectura del texto en grupo.</p> <p><b>Momento Dos:</b> los estudiantes caracterizan el texto informativo, para esto aplican la rutina de pensamiento "¿qué te hace decir eso?"</p> <p>La docente aclara conceptos respecto al texto informativo.</p> <p>Los estudiantes determinan las conclusiones de la actividad sobre el texto informativo.</p>	<p>IG</p> <p>PF</p> <p>IG</p>	<p>Informal: ideas sobre el texto leído.</p> <p>Formal: socialización de las ideas sobre el texto leído.</p>	<p>Hojas blancas Marcadores Texto Guía (Ver anexo 28)</p>
<p>1,2, 3 y 4</p>	<p><b>Momento Tres:</b> los estudiantes solucionan la guía de trabajo que se encuentra en el anexo 28.</p> <p>Desempeño de comprensión Los estudiantes escriben una noticia deportiva, política, social, económica, cultural, ambiental, que se relacione con</p>	<p>IG</p> <p>PF</p>	<p>Formal: escritura de una noticia teniendo presente sus elementos.</p>	

1,2,3 y 4	<p>la Institución, esto con el fin de publicar un periódico mural.</p> <p style="text-align: center;"><b>SESIÓN OCHO</b></p> <p>Se realiza la rutina de pensamiento “<b>Leo, pienso y caracterizo</b>” los estudiantes se reúnen en grupos y se les entrega un texto narrativo, lírico o informativo su misión es transformar ese texto, así el texto narrativo se convertía en informativo, el texto lírico en informativo o lírico en narrativo</p> <p><b>Momento Uno:</b> Lectura del texto en grupo.</p> <p><b>Momento Dos:</b> los estudiantes caracterizan el texto leído.</p> <p><b>Momento Tres:</b> Como desempeño de comprensión los estudiantes deben reescribir un texto narrativo a un texto lírico, un texto narrativo a un texto informativo, un texto lírico a uno narrativo, un texto informativo a texto lírico, un texto informativo a un texto narrativo o un texto lírico a informativo. Cada grupo debe tener al finalizar la actividad los tres tipos de texto.</p> <p><b>Momento Cuatro:</b> los estudiantes pasan a exponer el texto que reescribieron a sus compañeros.</p>	IG  IG  PF	<p>Informal: Socialización de las comprensiones de los estudiantes sobre el texto leído.</p> <p>Formal: escritura de la noticia teniendo en cuenta la matriz diseñada.</p>	<p>Hojas blancas Marcadores Texto Guía (Anexo 29)</p>
--------------	---	------------------------	--	---

## Anexo 21. Elementos de EpC

### Criterios de los Elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión

#### Hilos Conductores:

*¿En qué medida formula preguntas o afirmaciones claras que guían, que son abarcadoras, que son centrales en su disciplina?*

<b>Preguntas abarcadoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No se responden con un "sí" o un "no".</li> <li>▪ No se responden a corto plazo.</li> <li>▪ Se vuelve sobre ellas periódicamente a lo largo del curso para verificar los avances en la comprensión.</li> </ul>
<b>Preguntas claras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se escriben de manera que los estudiantes las comprendan.</li> <li>▪ Son preguntas motivadoras y llamativas para los estudiantes.</li> </ul>
<b>Preguntas esenciales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Van a la esencia de la disciplina.</li> <li>▪ Tienen en cuenta las Dimensiones de la Comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación).</li> </ul>
<b>Preguntas públicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se les presentan a los estudiantes y se comentan con ellos.</li> <li>▪ En ocasiones los estudiantes proponen Hilos Conductores.</li> <li>▪ Se hacen explícitas y se despliegan en las paredes del aula.</li> </ul>

#### Tópicos Generativos o Generadores:

*¿En qué medida propone usted TGs relacionados con sus pasiones, son centrales a su dominio o disciplina y asequibles a sus estudiantes?*

<b>Centrales a la disciplina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Son temas, conceptos, ideas y/o hechos centrales que van a la esencia de la disciplina.</li> <li>▪ Se relacionan con los otros elementos de la unidad (Hilos conductores, metas de comprensión y desempeños de comprensión).</li> </ul>
<b>Asequibles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes están en capacidad de trabajarlos, a la vez que representan un desafío para ellos.</li> <li>▪ Siempre pueden estudiarse a mayor profundidad.</li> </ul>
<b>Interesantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes y docentes los encuentran motivantes e interesantes.</li> <li>▪ Idealmente están relacionados con las pasiones del docente.</li> </ul>
<b>Ofrecen conexiones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se relacionan con otros tópicos de la disciplina y con otras disciplinas.</li> <li>▪ Se relaciona con el mundo real.</li> </ul>

#### Metas de Comprensión:

*¿En qué medida plantea usted MCs claras y unívocas dentro de cada TG, que se enfocan en las comprensiones específicas que usted quiere que sus estudiantes desarrollen?*

<b>Claridad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tienen sentido para los estudiantes.</li> <li>▪ Les muestran a los estudiantes el horizonte hacia donde se quiere llegar.</li> <li>▪ Están claramente escritas y los estudiantes las entienden.</li> <li>▪ Son motivantes y llamativas para los estudiantes.</li> </ul>
<b>Centrales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Van a la esencia de la disciplina.</li> <li>▪ Tienen en cuenta las Dimensiones de la Comprensión (Conocimiento, Método, Praxis y Formas de Comunicación).</li> </ul>
<b>Concretas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Son preguntas o afirmaciones observables, medibles y evaluables a través de los desempeños de comprensión.</li> <li>▪ Ayudan a la exploración del Tópico Generativo.</li> <li>▪ Están claramente relacionadas entre sí.</li> </ul>

**Desempeños de Comprensión:**

<i>¿En qué medida organiza usted ciclos de acciones en los cuales los estudiantes hacen visible su pensamiento y desarrollan su comprensión de las MCs?</i>	
<b>Enganche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes estén <b>activamente</b> comprometidos con lo que están haciendo.</li> <li>▪ Los estudiantes tienen <b>claridad</b> del propósito de lo que hacen.</li> </ul>
<b>Pensamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las acciones son variadas y ricas y requiere que los estudiantes <b>vayan más allá</b> de lo que saben.</li> <li>▪ Invitan a los estudiantes a utilizar lo que saben en <b>contextos nuevos</b> y en <b>formas diferentes</b>.</li> </ul>
<b>Secuencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Están diseñados secuencialmente para que los estudiantes desarrollen comprensión, <b>construyendo sobre lo que ya saben</b> y teniendo en cuenta sus ideas y preguntas.</li> <li>▪ Están organizados en desempeños de <b>exploración</b>, de <b>investigación guía</b> y <b>proyecto final de síntesis</b>.</li> </ul>
<b>Dirección</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los desempeños están claramente <b>conectados</b> con las MCs.</li> <li>▪ Contribuyen a la comprensión de lo establecido en las MCs y del TG.</li> </ul>

**Valoración Continua:**

<i>¿En qué medida se involucra a los estudiantes en ciclos de retroalimentación formal e informal con ellos mismos, otros y el profesor, acerca de los DCs?</i>	
<b>Cíclica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las VCs están organizadas claramente en <b>ciclos de retroalimentación</b> que le ayudan al estudiante a desarrollar su <b>comprensión en el tiempo</b>.</li> <li>▪ Son eventos de aprendizaje y son parte de un ciclo <b>continuo</b>.</li> <li>▪ Estos ciclos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluyen estrategias y herramientas variadas para ayudar al desarrollo de la comprensión.</li> </ul>
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuentan con criterios que son <b>claros</b> y enunciados explícitamente.</li> <li>▪ Son <b>pertinentes</b>, es decir que están estrechamente vinculados con las MCs.</li> <li>▪ Son <b>públicos</b>, es decir que todos los estudiantes los conocen y comprenden.</li> <li>▪ Claramente reflejan las MCs y las Dimensiones de la Comprensión.</li> <li>▪ Se relacionan con los desempeños de comprensión mas no se confunden con estos.</li> </ul>
<b>Variación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hay equilibrio entre <b>diferentes formas</b> de autoevaluación, valoración de pares y del profesor.</li> <li>▪ Cuenta con valoración tanto <b>formal</b> como <b>informal</b>.</li> <li>▪ Involucra al estudiante en la <b>autoevaluación</b> y la reflexión sobre su propio trabajo, de lo que está aprendiendo y de cómo lo está haciendo.</li> </ul>
<b>Retroalimentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La retroalimentación <b>proviene de diferentes fuentes</b>: la ofrece el docente, los pares, los expertos, los padres.</li> <li>▪ Las VCs ofrecen el <b>tiempo</b> para que los estudiantes usen la retroalimentación y enriquezcan su trabajo.</li> </ul>

**Anexo 22. Matriz de lista de Chequeo de comprensión de lectura.**



**COLEGIO SANTA BÁRBARA I.E.D**  
**“Comunicación para la vida y el conocimiento”**  
**CAMPO COMUNICATIVO: LENGUA CASTELLANA**  
**DOCENTE ENCARGADA: LICENCIADA FRANCY PÉREZ**

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_

ASPECTO	CRITERIO A EVALUAR	SI	NO
COMPRESIÓN TEXTUAL	Realiza hipótesis sobre el texto a partir del título que éste presenta.		
	Plantea preguntas sobre lo leído de acuerdo a su estructura y a sus elementos.		
	Establece conexiones para dar una idea sobre lo que trata el texto.		
	Determina el tipo de texto que lee.		
	Caracteriza el texto leído de acuerdo a su estructura.		
	Identifica los elementos que conforman el texto leído.		
	Identifica el sentido del texto.		
	Expresa el propósito que tiene el autor con el texto.		
	Explica con sus palabras el tipo de texto y sus características.		
	Responde preguntas literales sobre el texto leído.		
	Responde preguntas inferenciales sobre el texto leído.		
Autoevaluación y Heteroevaluación			

### Anexo 23. Matriz de Comprensión de lectura.

“Comunicación para la vida y el conocimiento”  
CAMPO COMUNICATIVO: LENGUA CASTELLANA  
DOCENTE ENCARGADA: LICENCIADA FRANCY PÉREZ

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

CRITERIO	¡FELICITACIONES POR TU ESFUERZO! (9.5-10)	¡BUEN TRABAJO! (8.0-9.4)	ACEPTABLE (6.0-7.9)	INSUFICIENTE (3.0-5.9)
<b>COMPRESIÓN TEXTUAL</b>	Realiza hipótesis significativas sobre el texto, a partir del título que éste presenta.	Plantea algunas hipótesis sobre el texto a partir del título que éste presenta.	Se le dificulta Realizar hipótesis sobre el texto a partir del título que éste presenta	No plantea preguntas sobre el texto que lee.
	Plantea preguntas sobre lo leído de acuerdo a su estructura y a sus elementos.	Plantea algunas preguntas sobre lo leído de acuerdo a su estructura y a sus elementos.	Presenta dificultades para plantear preguntas sobre lo leído de acuerdo a su estructura y a sus elementos.	Le falta plantear preguntas sobre lo que de acuerdo a su estructura y a sus elementos.
	Establece conexiones para dar una idea sobre lo que trata el texto.	Realiza conexiones significativas sobre el texto que lee	Le falta establecer conexiones sobre el texto que lee.	No realiza conexiones sobre el texto que lee.
	Determina el tipo de texto que lee.	Determina el tipo de texto que lee.	Le falta determinar el tipo de texto que lee.	No determina la clase de texto que presenta
	Caracteriza el texto leído de acuerdo a su estructura.	Establece algunas características del texto que lee.	Se le dificulta establecer las características del texto	No caracteriza el texto que lee.
	Identifica los elementos que conforman el texto leído.	Los elementos que conforman el texto son buenos.	Plantea muy pocos elementos sobre el texto que lee.	Le falta determinar los elementos que conforman el texto leído.
	Identifica el sentido del texto.	Determina el sentido que presenta el autor con el texto leído	Se le dificulta determinar el sentido que expresa el autor sobre el texto	No establece el sentido que tiene el texto
	Expresa el propósito que tiene el autor con el texto.	Le falta claridad al expresar el propósito que tiene el autor con el texto.	A veces expresa el propósito que tiene el autor con el texto.	No expresa el propósito que tiene el autor con el texto.
	Explica con sus palabras el tipo de texto y sus características.	Le falta explicar con sus palabras el tipo de texto y sus características.	Las explicaciones que expresa sobre el texto y sus características no son suficientes.	No explica con sus palabras el tipo de texto y sus características.
	Responde preguntas literales sobre el texto leído.	A veces responde preguntas literales sobre el texto leído	Le falta responder preguntas literales sobre el texto leído.	No da una respuesta literal sobre el texto leído.
Responde preguntas inferenciales sobre el texto leído.	A veces no comprende las preguntas inferenciales sobre el texto leído.	Se le dificulta responder preguntas inferenciales sobre el texto leído	No da una respuesta inferencial sobre el texto leído.	
<b>AUTOEVALUACIÓN EN CUANTO A LA DISCIPLINA</b>	Entendí claramente las instrucciones de la profesora porque siempre estuve poniendo atención a lo que decía, por eso realicé la actividad correctamente.	Atendí, pero a veces no entendía las indicaciones que la profesora decía, pero al realizar el trabajo se me dificultó porque no me	A veces me distraía porque hablaba con mi compañerita (o) del lado por eso tuve que preguntar muchas veces y no entendía lo que se debía hacer.	Me distraía con facilidad, no puse atención a lo que la profesora decía y por eso no pude realizar bien las actividades.

		concentre en la actividad.		
<b>COEVALUACIÓN GRUPAL</b>	<i>Siempre colaboro en el grupo opinando, ayudando a realizar el trabajo y tiene buenas relaciones con sus compañeros.</i>	Colabora en el grupo opinando, ayudando a realizar el trabajo pero en ocasiones discute con los compañeros.	A veces colabora en el grupo realizando el trabajo, pero en ocasiones no doy mi opinión y tiene problemas con los	No colaboró en el grupo en la realización del trabajo, opinó poco y tiene dificultades con los compañeros en el trabajo en grupo.
<b>EVALUACIÓN DE LA DOCENTE</b>	La profesora es clara, se hace entender cuando explica, responde las preguntas que se le hacen y siempre está con buena actitud.	La profesora habla en un lenguaje claro por eso se hace entender con facilidad, cuando se le pregunta responde, pero a veces no tiene paciencia al explicar.	La profesora en ocasiones habla en una forma que no es clara, por eso es necesario que repita muchas veces las indicaciones para que los estudiantes puedan realizar las actividades que orienta.	La profesora en ocasiones habla en una forma que no es clara, por eso no se le entiende y cuando se le pregunta se pone de mal genio.

**[Anexo 24. Transcripción Audio Sesión N°1](#)**

**[Anexo 25. Transcripción Audio Sesión N°2 Unidad de EpC](#)**

**[Anexo 26. Transcripción Audio Sesión N°3. Unidad de EpC](#)**

**[Anexo 27. Transcripción Audio Sesión N°4. Unidad de EpC](#)**

**[Anexo 28. Transcripción Sesión N° 5. Unidad de EpC](#)**

**[Anexo 29. Transcripción Audio Sesión N°6 y 7. Unidad de EpC](#)**

**[Anexo 30. Guía de lectura de la Sesión N° 1. Unidad de EpC](#)**

**[Anexo 31. Guía de trabajo de la Sesión N° 3. Unidad de EpC.](#)**

**[Anexo 32. Guía de trabajo de la Sesión N° 5. Unidad de EpC.](#)**

**[Anexo 33. Guía de trabajo de la sesión N° 7. Unidad de EpC.](#)**

**[Anexo 34. Texto de lectura de la Sesión N° 8. Unidad de EpC.](#)**

**[Anexo 35. Prueba Saber del año 2016](#)**

**[Anexo 36. Triangulación Dimensión de Enseñanza.](#)**

**[Anexo 37. Triangulación Dimensión de Aprendizaje.](#)**

**[Anexo 38. Triangulación Dimensión de Pensamiento.](#)**

**Anexo 39. Matriz de triangulación de las Dimensiones, con sus categorías y subcategorías.**

<b>Matriz de Análisis de Resultados de la Dimensión de</b>					
<b>Pregunta de Investigación</b>					
<b>Objetivo General</b>					
<b>Objetivo Específico:</b>					
<b>Sesion</b>	<b>Instrumentos de Recolección de Datos</b>	<b>Sub 1: Planeación</b>	<b>Sub 2: Valoración Continua</b>	<b>Sub 3: Trabajo Colaborativo</b>	<b>Sub 4: Recursos</b>