

Información Importante

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

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

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

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**LA EVALUACIÓN CONTINUA Y LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO COMO
PROCESOS CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA**

PRESENTADO POR

CLAUDIA ESPERANZA MARÍN

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
MAYO 2017**

**LA EVALUACIÓN CONTINUA Y LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO COMO
PROCESOS CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA**

**PRESENTADO POR
CLAUDIA ESPERANZA MARÍN**

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Pedagogía

**ASESOR
DIANA MARCELA SEPULVEDA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
MAYO 2017**

DEDICATORIA

*A Dios, mi guía permanente.
A mis hijos Andrea, Catalina y Santiago,
razón y sentido de todo lo que hago.
A mi esposo Gabriel, mi guía e inspiración.
A mis padres por sus oraciones infinitas
A mi Chayito quien siempre estuvo presta
para escucharme.*

*A mis estudiantes por impulsarme a ser mejor,
por llenar mi vida cada día de esperanza y retos
y por hacer que este trabajo sea para mí una
exaltación y un motivo más de vida*

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto no habría sido posible sin la colaboración y el apoyo de muchas personas. Agradezco muy especialmente a la Secretaria de Educación por haberme brindado la oportunidad de continuar y avanzar en el fortalecimiento de mi educación. De igual manera, a la Universidad de la Sabana por ofrecerme la oportunidad de aprender de excelentes maestros y permitirme ser parte de tan magna institución.

Gracias especiales a mi asesora Diana Marcela Sepúlveda: siempre fue una fortuna contar con su consejo, su orientación y su incondicionalidad. Gracias a mis compañeros, a la planta directiva de la institución el Rodeo por su gran apoyo y confianza. Infinitas gracias a mis estudiantes por haber sido mi inspiración, por su colaboración desinteresada, por creer en mí, por darme la oportunidad de guiar su aprendizaje y por todo lo que a diario con sus grandes valores me enseñan.

Finalmente, gracias a mi familia por su preocupación, por escucharme y levantarme cada vez mis fuerzas desfallecían. Gracias a mi pequeño hijo Santiago, quien en repetidas ocasiones sintió la ausencia de su progenitora, las tardes interminables y se conformó con verme solo estudiar.

Gracias a mi Dios todopoderoso, a mi esposo, e hijas que son mi gran fortaleza, sinónimos de amor y ayuda incondicional.

Tabla de contenido

INDICE DE GRAFICOS	7
INDICE DE TABLAS.....	8
RESUMEN.....	12
ABSTRACT.....	13
INTRODUCCION	14
Capítulo I:.....	19
1. Planteamiento del problema	19
1.1 Antecedentes del problema de investigación	19
1.1.1 Antecedentes nacionales e internacionales	26
1.2 Justificación	30
1.3 Pregunta de investigación.....	34
1.4 Objetivos.	35
1.4.1 Objetivo general.	35
1.4.2 Objetivos específicos.....	35
Capítulo II	36
2. Teóricos Referentes.....	36
2.1 Referentes teóricos iniciales.	36
2.1.1 Aprendizaje.....	37
2.1.1.1 Relación aprendizaje y lectura	38

2.1.1.2. Comprensión de lectura	42
2.1.1.2 Evaluación y comprensión.	47
2.1.1.3 Autovaloración:	52
2.1.1.4 Coevaluación:	53
2.1.1.5 Heteroevaluación:	53
2.1.1.6 Rúbricas de evaluación	62
2.1.2 Enseñanza.	63
2.1.2.1 Rutinas de pensamiento.	64
2.1.2.2 Aspectos importantes de la evaluación	54
2.1.3 Pensamiento.	68
2.1.3.1 Metacognición.....	69
Capítulo III	71
3. Metodología	71
3.1. Enfoque.	72
3.2 Alcance.	72
3.3 Diseño de la Investigación.	73
3.4 Población.	74
3.4.1 Contexto Institucional	75
3.5 Instrumentos para la recolección de la información.	77
3.5.1 Diarios de campo.	77
3.5.2 Lista de cotejo.	78

3.5.3 <i>Test de comprensión de lectura (prueba estandarizada)</i>	79
3.5.4 <i>Materiales audiovisuales: fotografías y videos</i>	79
3.6 Categorías de análisis	80
Capítulo IV	82
4. Reflexión institucional	82
4.1 Ciclos de reflexión institucional	82
CAPITULO V.....	83
5. Resultados de la investigación	83
5.1 Análisis de resultados	83
5.1.1 <i>Resultado de la Fase I: diagnóstico</i>	83
5.1.2 <i>Resultados de la Fase II: intervención</i>	90
5.1.2.1 <i>Resultados de la Rutina 1: Ver-pensar-preguntarse:</i>	94
5.1.2.2 <i>Resultados de la Rutina 2: antes pensaba- ahora pienso</i>	101
5.1.2.3 <i>Resultados de la Rutina 3: pensar-juntarse-compartir</i>	108
5.1.3 <i>Proyección en la institución educativa</i>	118
5. 2. Trayectorias de análisis: Ciclos de reflexión.	122
5.2.1 <i>Ciclo de reflexión: enseñanza</i>	123
5.2.2 <i>Ciclo de reflexión: aprendizaje</i>	131
5.2.2 <i>Ciclo de reflexión: pensamiento.</i>	135
5.3 Conclusiones.	138
5.4 Recomendaciones.	141

5.5 Preguntas que emergen a partir de la investigación	143
Capítulo VI	145
6. Referencias bibliográficas	145
CAPITULO VII	150
ANEXOS	150
7.1 Imágenes	150
7.2. Fotos	183

INDICE DE GRAFICOS

Grafico 1 Distribución porcentual de los estudiantes según nivel de desempeño en lenguaje grado tercero icfes.....	20
Grafico 2. Interrelación entre las categorías de análisis.....	36
Grafico 3. Ubicación colegio el Rodeo sede B	75
Grafico 4. Propuesta de intervención.....	Error! Bookmark not defined.
Grafico 5. Coevaluación realizada por un docente	Error! Bookmark not defined.
Grafico 6. Desarrollo de rutina de pensamiento con grado quinto	Error! Bookmark not defined.
Grafico 7. Socialización realizada a docentes de las dos sedes y jornadas. Enero 2017 .	Error! Bookmark not defined.
Grafico 8. Niveles de comprensión lectora en prueba diagnóstica	86
Grafico 9. Estudiantes de grado primero realizando rutina de pensamiento: ver, pensar, preguntarse.....	94
Grafico 10. Estudiante expresando su experiencia en la rutina de pensamiento.....	96
Grafico 11 . Formato rutina de pensamiento.....	98
Grafico 12. Análisis de los resultados de la primera y cuarta intervención rutina: ver, pensar, preguntarse	100
Grafico 13. Rutina antes pensaba –ahora pienso	102
Grafico 14. Análisis de resultados de la primera y cuarta intervención rutina: antes pensaba- ahora pienso	107
Grafico 15. Estudiantes participando en rutina: pensar, juntarse y compartir	108
Grafico 16. Análisis de resultados de la primera y cuarta intervención rutina: pensar, juntarse y compartir	114
Grafico 17 Niveles de comprensión lectora. Prueba de entrada y prueba de salida	118

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías, subcategorías e instrumentos de la investigación	80
Tabla 2. Plan de acción	Error! Bookmark not defined.
Tabla 3. Resultados prueba diagnóstica.....	85
Tabla 4. Análisis de intervención 1. Rutina: Ver, pensar, preguntarse	95
Tabla 5. Análisis de datos obtenidos el 23 de mayo. Niveles de comprensión lectora. Rutina: Ver, pensar preguntarse. Tema: los animales acuáticos.	98
Tabla 6. Análisis de datos obtenidos el 13 y 14 de julio. Niveles de comprensión lectora. Rutina: Ver, pensar preguntarse. Tema: El agua.	99
Tabla 7. Análisis de datos comprensión lectora. Rutina: Antes pensaba-ahora pienso. Tema los nómadas	102
Tabla 8. Formato “evidencia de la rutina: Antes pensaba-ahora pienso”	104
<i>Tabla 9. Análisis de datos niveles de comprensión lectora. Rutina: antes pensaba- ahora pienso. Tema “los nómadas”</i>	<i>106</i>
Tabla 10. Análisis de datos niveles de comprensión lectora. Rutina: antes pensaba – ahora pienso. Tema: Lectura de cuento.....	106
Tabla 11. Análisis de datos video rutina: pensar, juntarse, compartir. Tema: partes y funciones de las plantas	109
Tabla 12. Gráfico formato Rutina: pensar, juntarse y compartir	111
Tabla 13. Niveles de comprensión lectora. Rutina de pensamiento: pensar, juntarse y compartir. Tema. Partes y funciones de las plantas.....	112
Tabla 14. Niveles de comprensión lectora. Rutina de pensamiento: pensar, juntarse y compartir. Tema. Cuento “ Trabajo en casa con papitos”	113
Tabla 15. Listas de estudiantes	Error! Bookmark not defined.

Tabla 16. Prueba diagnóstica nivel literal.....	Error! Bookmark not defined.
Tabla 17. Prueba diagnóstica nivel inferencial	Error! Bookmark not defined.
Tabla 18. Prueba diagnóstica nivel inferencial. Segundo indicador	163
Tabla 19. Prueba diagnóstica nivel crítico de la comprensión lectora.....	165

ANEXOS

Anexo 1. Diario de campo docente.....	150
Anexo 2. Listas de Cotejo.....	151
Anexo 3. Prueba diagnóstica.....	152
Anexo 4. Prueba de salida.....	153
Anexo 5. Videos de clase articulando las rutinas de pensamiento con la evaluación permanente para potenciar la comprensión lectora	154
Anexo 6. Diario de campo: Clase realizada a grado quinto.....	155
Anexo 7. Video Socialización realizada a docentes de las dos sedes y jornadas. Enero 2017	158
Anexo 8. Listas de estudiantes.....	159
Anexo 9. Prueba diagnóstica nivel literal	161
Anexo 10. Prueba diagnóstica nivel inferencial.....	162
Anexo 11. Prueba diagnóstica nivel inferencial. Segundo indicador.....	163
Anexo 12. .Prueba diagnóstica nivel crítico de la comprensión lectora	165
Anexo 13. Diario de campo	166
Anexo 14. Registro Rutina: Ver, pensar, preguntarse.....	167
Anexo 15. Diario de campo: Rutina antes pensaba ahora pienso	169
Anexo 16. Diario de campo. Rutina: pensar, juntarse y compartir	171
Anexo 17. Nivel literal Prueba de salida.....	173
Anexo 18. Nivel inferencial Prueba de salida.....	174
Anexo 19. Nivel crítico prueba de salida.....	175
Anexo 20. Desmotivación del estudiante frente a las estrategias pedagógicas y su evaluación en la comprensión lectora. Diario de campo N ° 1	176
Anexo 21. Diario de campo	178
Anexo 22. Planeación de clase: II semestre 2015.....	179
Anexo 23. Planeación articulando la propuesta	180

Anexo 24. . Diseño de rúbricas de auto y coevaluación	181
Anexo 25. Visibilización del pensamiento a partir del desarrollo de una rutina de pensamiento.....	182

RESUMEN

Este documento presenta de manera organizada el proceso investigativo realizado durante el año 2016 en la Institución Educativa El Rodeo Sede B, con estudiantes de grado primero, específicamente con 33 niños que pertenecen a la jornada de la mañana. La investigación aborda el tema de los procesos de comprensión de lectura como situación problema que afecta de forma determinante el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. El desarrollo metodológico se realiza a partir de los planteamientos de la investigación acción, con un enfoque cualitativo y alcance exploratorio- descriptivo fundamentado el significado del mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

En busca de dar respuesta al objetivo de la investigación, se articulan estratégicamente las rutinas de pensamiento, y la evaluación permanente del desempeño de los estudiantes, consintiendo así el proponer una verdadera transformación en sus procesos de comprensión.

Palabras clave: comprensión lectora, evaluación, rutinas de pensamiento, enseñanza, aprendizaje y metacognición.

ABSTRACT

This document presents in an organized way the investigative process carried out during the year 2016 in the Educational Institution El Rodeo Headquarters B, with first grade students, specifically with 33 children who belong to the morning session. The research deals with the subject of reading comprehension processes as a problem situation that affects in a determinant way the learning of students in all areas of knowledge. The methodological development is made from the approaches of action research, with a qualitative approach and exploratory-descriptive scope based on the meaning of improving reading comprehension of students.

In order to respond to the objective of the research, the routines of thought are strategically articulated, and the permanent evaluation of students' performance, thus allowing them to propose a true transformation in their comprehension processes

Key words:

Reading comprehension, evaluation, thought routines, teaching, learning and metacognition.

INTRODUCCION

La comprensión lectora se concibe como un aspecto fundamental en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, enseñanza y configuración del pensamiento. El lograr su fortalecimiento se verá reflejado no sólo en el conocimiento de un área determinada, también afectará de manera decisiva el proceso educativo de los estudiantes a lo largo de su vida.

Sin lugar a dudas, la lectura es una de los procesos más complejos que tienen que afrontar quienes aprenden y enseñan en las instituciones educativas. Es una tarea ardua ya que se debe identificar, indagar e intervenir sobre los diferentes aspectos que interfieren en su comprensión y amerita de una detección de los elementos, situaciones que permiten potenciarla y estrategias pertinentes que posibiliten fortalecer posibles falencias que surjan en su proceso.

Ciertamente, la complejidad de la comprensión lectora es amplia, puesto que por una parte hay que considerar cuáles son los objetivos de lectura presentada, qué información se espera sea extraída por el lector y la forma y el momento adecuado para emplearla; y por otra, es pertinente identificar la forma en que el estudiante está efectuando dicho proceso.

Tradicionalmente en la escuela para la valoración de los logros que el estudiante obtiene en el desarrollo de la comprensión lectora, los docentes han empleado un método numérico que consiste en la asignación de una nota, en la que en muchas ocasiones se resta importancia al proceso de aprendizaje. Situación que se hace evidente en las evaluaciones

llevadas a cabo interna y externamente, en las que lo que interesa es realizar una evaluación de carácter general cuyos resultados van dirigidos a la toma de decisiones acerca de la descripción de situaciones educativas y formulación de propuestas que enfatizan algún aspecto en particular.

De esta forma, se hace necesario que los docentes reflexionen sobre los procesos de comprensión lectora a partir de estrategias como la evaluación permanente y las rutinas de pensamiento con el fin de que se constituyan en elementos determinantes, efectivos y cumplan su papel potencializador para aprender más y mejor en las diferentes situaciones de aprendizaje que se plantean en el aula y que interfieren directamente en el desarrollo integral del estudiante.

Atendiendo a esta sentida necesidad, la presente investigación tiene por objetivo diseñar una propuesta de mejoramiento para el proceso de la comprensión lectora en los estudiantes de grado primero del colegio el Rodeo IED, sede B.

Consecuentemente se permitirá hacer visible el pensamiento de los estudiantes como posibilidad de crear una cultura de reflexión en el que esté presente la necesidad de enseñar a pensar a los estudiantes y hacer mejoras substanciales en los procesos evaluativos de la institución, llegándose a convertir en un apoyo fundamental de cada una de las áreas de saber impartidas.

Para el cumplimiento de la propuesta, el documento se divide en siete capítulos: el primero que da cuenta de los antecedentes, la justificación y los objetivos que orientarán la intervención.

El segundo, que corresponde al marco teórico, estructurado en tres partes: inicialmente, se abordará el tema del aprendizaje: la lectura su conceptualización, sus niveles de comprensión, tipos de evaluación y rúbricas ; luego, se abordará el tema de la enseñanza: proposiciones acerca de las rutinas de pensamiento, sus criterios de aplicación en el aula , instrumentos de evaluación, caracterización, tipología, técnicas y rol del docente; finalmente, se apreciará el pensamiento a partir de procesos metacognitivos dados en la docente y los estudiantes. .

El tercero, correspondiente al diseño metodológico, en el que se presenta la investigación acción como enfoque y a partir de la cual se procede a seleccionar la muestra ubicada en el grado primero jornada mañana sede B, que se caracteriza por ser un grupo conformado por treinta y tres niños: 20 niñas y 13 niños, con una edad media de 6 años, provenientes de familias de clase media – baja, algunos con situación de desplazamiento y/o con problemáticas sociales enmarcadas por el conflicto nacional vigente. La mayoría de los estudiantes utilizan significativamente el acto de leer y de escribir con fines lúdicos y prácticos. Se toma ésta muestra porque se requiere que se inicie desde el primer ciclo de educación la transformación de los componentes de evaluación de la comprensión lectora.

Como categorías de análisis se usa la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento con subcategorías como: comprensión lectora, evaluación, tipos de evaluación, entre otras, de las cuales se obtendrá información mediante: diarios de campo, test de valoración, rejillas, videos, rúbricas de auto, co y heteroevaluación. Es importante especificar que durante el proceso investigativo, surgió la categoría emergente “Metacognición” dado que los estudiantes y la docente se tornaban más reflexivos e inquietos, es decir tenían más claros los contenidos respecto a lo que aprendían y a cómo lo aprendían; evaluando los

resultados de sus compañeros y en esta comparación validando su propia actividad cognitiva.

El plan de acción previsto para la investigación se estructuró teniendo en cuenta el desarrollo de tres fases, organizadas de la siguiente manera: En la fase I: Diagnóstico de la muestra. Se realiza a partir de un test de valoración de comprensión de lectura diseñado por la por la Secretaria de Educación (SED) en alianza con La casa nacional del profesor (CANAPRO).

En la fase II: Intervención: Se realizó en el periodo de 24 sesiones. Integrando las rutinas de pensamiento con la evaluación permanente. En la fase III: Cierre y análisis, se realiza el test de valoración de comprensión de lectura (prueba de salida) y se hace el análisis de los resultados con base en las evidencias obtenidas.

El cuarto capítulo presenta los ciclos de reflexión y su respectivo análisis dados en tres momentos: El primero el diagnóstico, el segundo la propuesta realizada y el tercero sintetiza los aspectos relevantes durante la investigación. Durante el proceso se destaca un gran avance por parte de los estudiantes de grado primero. Se subraya de manera enfática el progreso obtenido en los diferentes niveles de comprensión lectora: un gran porcentaje de estudiantes superaron su nivel inicial (literal), posicionándose de manera efectiva en procesos inferenciales y críticos de lo leído. De igual manera se establecen importantes cambios presentados en la enseñanza impartida por la docente investigadora en la planeación, desarrollo y evaluación de sus clases, a la vez se establecen modificaciones importantes en el desarrollo de pensamiento de los autores sujetos de la investigación.

En el desarrollo del quinto capítulo se realiza el análisis de resultados con base en las categorías de análisis y su trayectoria. Dentro de las mismas, se especifican los ciclos de reflexión. Seguidamente, mediante las conclusiones y las recomendaciones se justifica como la estrategia de evaluación permanente y el desarrollo de rutinas de pensamiento se convierten en una herramienta facilitadora de los procesos de comprensión lectora y por tanto, deben ser impartidas a los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad.

El hacer visible el pensamiento a partir del desarrollo de rutinas de pensamiento permite que los estudiantes, discutan, examinen escritos y gestionen su pensamiento, a la vez que identifican diversas estrategias que les permiten utilizar la mente para propiciar pensamientos, razonamientos, conclusiones y al docente le da la oportunidad de reflexionar frente a sus prácticas pedagógicas, su alcance, motivación lograda y aspectos que debe incluir en el desarrollo de sus clases para lograr una verdadera comprensión lectora.

De la misma manera en este capítulo se presenta la concepción de evaluación continua que guía el proceso de investigación, determinada como un aspecto fundamental para el fortalecimiento de la comprensión lectora, que incluye todo el desarrollo de aprendizaje, y se refiere tanto al docente, al estudiante y a la marcha del proceso.

Por último, en el capítulo sexto se presentan los referentes bibliográficos que sustentan la investigación y en el séptimo se muestran los anexos.

Capítulo I:

1. Planteamiento del problema

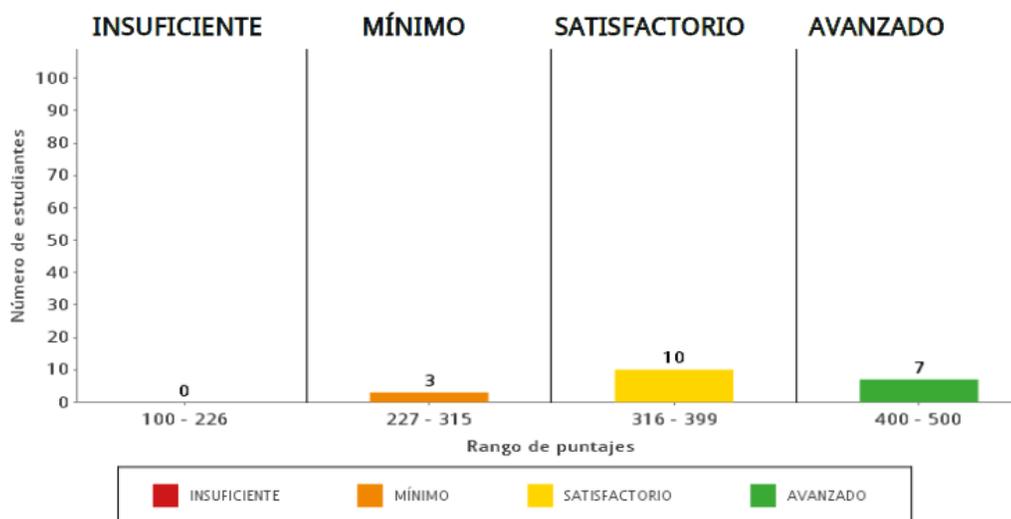
1.1 Antecedentes del problema de investigación

A lo largo de la historia, la Institución “El Rodeo IED” ha gozado de gran prestigio en la localidad cuarta, San Cristóbal de Bogotá, debido a los buenos resultados académicos que continuamente ha logrado en las pruebas externas y que lo ubican entre las mejores instituciones de la localidad, factor que ha incidido de forma muy positiva en el sector y favorece substancialmente su imagen en la comunidad.

Prueba de lo anterior es que en los años 2015 y 2016 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con base en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), ubicó al colegio entre los 500 mejores de Colombia. Así mismo, condecoró a la institución e hizo un reconocimiento por los altos puntajes de calidad obtenidos en los últimos años.

En los resultados obtenidos en las pruebas saber del año 2016 (ICFES, 2016) la institución presentó un índice superior al de otras instituciones ubicadas en la misma localidad, a las de Bogotá, e inclusive a las del país, relación que se puede evidenciar en la gráfica 1.

Grafico 1 Distribución porcentual de los estudiantes según nivel de desempeño en lenguaje grado tercero prueba saber



Los resultados alcanzados en las pruebas saber, dan cuenta en parte de todos los esfuerzos que se hacen por mejorar los procesos de pensamiento en el colegio. Por ello y con el ánimo de continuar ofreciendo una educación de calidad, las directivas y docentes del colegio El Rodeo han planteado dentro de sus objetivos estratégicos el continuar fortaleciendo los aspectos positivos en la institución y dar prioridad inmediata al mejoramiento de falencias pedagógicas.

En ese sentido, hay una frecuente preocupación frente al cómo mejorar la comprensión lectora y cómo evaluar su proceso. Si es bien cierto que se han obtenido resultados positivos en las pruebas externas, también es importante resaltar que al interior del colegio los desempeños de los estudiantes en las diferentes áreas académicas podrían ser mejores.

Los docentes asiduamente mencionan en las diferentes reuniones (Consejo Académico, comisión de evaluación, reuniones de áreas, de maestros entre otros.), que los

estudiantes presentan falencias en el proceso lector en especial en su comprensión; a la vez que se adolece de estrategias que permitan su adecuada evaluación.

Al utilizar la evaluación como herramienta punitiva, estigmatizadora, de control y poder, se desaprovecha la posibilidad de propiciar ambientes participativos y de debate, entre otros aspectos. Al respecto Santos (1996) afirma que “La evaluación es un instrumento de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa” (p.4).

Asimismo, se comenta continuamente que este aspecto repercute de manera negativa en el rendimiento académico de los estudiantes. Además de perturbar el rendimiento del área de lengua castellana, afecta todas las áreas del conocimiento.

Frente a esta situación y el análisis académico realizado en las diferentes reuniones, como la del “Día de la Excelencia”, se ha llegado al acuerdo con la comunidad educativa de fortalecer procesos de pensamiento en los estudiantes a partir de talleres y pruebas de comprensión lectora desde todas las áreas, evaluando adecuadamente los aprendizajes de los estudiantes y cada uno de sus procesos. Con esta medida se pretende disminuir la reprobación de estudiantes al terminar el año para mejorar los niveles de eficiencia en el colegio.

Con relación a lo anterior, es importante mencionar que en el año 2015, el número de estudiantes que no alcanzó los desempeños en el ciclo I (grados primero y segundo), excedió las cifras de años anteriores. De 145 estudiantes que cursaban grado primero, reprobaron el año 24, es decir el 16% de los estudiantes. Cifra bastante elevada, más cuando en la proyección del año se aspiraba a que la reprobación no superara el 5 %.

En torno a la situación antes mencionada, las docentes de estos cursos aseguraron que en las diferentes pruebas, los estudiantes que reprobaron el año no tenían un buen

proceso de comprensión lectora y que en las actividades realizadas en clase y exámenes presentados sus notas siempre eran deficientes.

Tal situación ha generado en las directivas de la institución, una gran inquietud por las diferentes prácticas pedagógicas que se emplean; no obstante, sus formulaciones no han concebido la reflexión necesaria en los docentes sobre el tema. La preocupación se queda solo en lo teórico sin llegar asertivamente a la práctica. Por consiguiente, se continúa asumiendo una actitud de pasividad al respecto, que repercute en la continuación de prácticas tradicionales frente a los procesos de comprensión lectora y su evaluación.

Vale la pena mencionar que el colegio el Rodeo presenta en su PEI (2016) “Pedagogía socio crítica para el desarrollo de ciencia, investigación y tecnología en beneficio de la comunidad” una buena fundamentación teórica en torno a la evaluación:

El capítulo III, se plantean las estrategias de valoración integral de los estudiantes, a partir de los criterios de desempeño esperados por el docente para cada actividad asignada. En los siguientes capítulos se plantean los procesos de autoevaluación y se especifican las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes. Allí se da una gran importancia al desarrollo de actividades pedagógicas que despierten el gusto por el aprendizaje, la necesidad de ambientes alternativos de aprendizaje y la valoración del trabajo en el aula entre otros.

De igual manera, en los capítulos VI y X se explican las estrategias para resolver situaciones pedagógicas pendientes con los estudiantes y acciones para garantizar que los docentes cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.

A pesar de la parte teórica anteriormente mencionada, se evidencia poca relación con las prácticas evaluativas en el desarrollo de las clases, especialmente en torno a la

evaluación de los procesos de comprensión lectora. Esta situación es evidente en la expresión de valoraciones subjetivas que determinan de manera negativa en el aprendizaje e inhiben el avance del proceso de comprensión lectora en los estudiantes y que se dan continuamente en las comisiones de evaluación, en las reuniones de docentes, o durante las conversaciones esporádicas en la sala de maestros. Además, es preocupante que, pese a la problemática hasta ahora enunciada, no se ha realizado ningún proceso investigativo al respecto en la institución.

Con el ánimo de presentar con claridad los hechos que anteceden al problema objeto de estudio a continuación se realiza una indagación del trabajo realizado frente a la comprensión lectora y su evaluación, con el fin de dar soporte a la investigación en curso.

Al realizar una mirada mundial frente a la evaluación de la lectura, es necesario referenciar las PRUEBAS PISA, ya se han convertido en el termómetro mundial de la educación y promueven un modelo de enseñanza y evaluación. Una de las grandes dificultades encontradas en el análisis de las pruebas realizadas en el año 2012(año en que se evaluó el énfasis del lenguaje) es que solo existen especialistas en lectura disponibles para ayudar a los profesores en el aula, en los países: Irlanda, Malta, el Reino Unido y los cinco estados nórdicos: Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia, y Finlandia. En los demás países participantes, no se evidencian proyectos claros que respondan a las necesidades encontradas en torno a la evaluación. En las naciones donde existen especialistas en lectura, éstos realizan una serie de intervenciones en relación con su evaluación. En este sentido es importante destacar:

- Recuperación de lectura (en el Reino Unido Inglaterra), tiene como objetivo realizar una adecuada Intervención temprana en lectura. Se forma a los docentes para

evaluar las dificultades lectoras en edades tempranas, diseñando una intervención intensiva adaptada a cada alumno.

- Primeros pasos (Irlanda), es una investigación de origen australiano, sin embargo, ha tenido buena acogida y su objetivo principal es evaluar y hacer el seguimiento de las competencias de los niños, de su progreso en lectura, escritura, ortografía y expresión oral.

- Preparación a los docentes (Finlandia) existe una formación ineludible para los docentes que atiendan población con Dificultades en lectura NEE; se ofrece apoyo a los profesores en distintas tareas: diagnosticar las capacidades lectoras; seguimiento y evaluación de los resultados encontrados en cada etapa.

Es importante destacar que en la mayoría de los países europeos, se desarrollan iniciativas de éxito que permiten ayudar a estudiantes con dificultades lectoras, a partir del reconocimiento de la evaluación como factor determinante en los procesos de aprendizaje.

Así mismo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), diseñó y aplicó, en octubre de 2014, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), uno de los principales propósitos de este estudio fue el de adquirir información a nivel regional sobre los logros alcanzados por los estudiantes en cada uno de los países participantes.

En el marco de este estudio, se aplicaron pruebas de lectura- escritura a estudiantes de 3º y 6º grado. Esta prueba fue aplicada a 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, aportando información para el debate sobre la calidad de la educación en la región y orientando la toma de decisiones en políticas públicas educativas dentro de cada uno de los países participantes.

Los principales hallazgos obtenidos en la prueba (Unesco, 2015) concluyen que en América y el Caribe los estudiantes están ubicados en niveles bajos de desempeño; además existe disparidad en logros de aprendizaje y formas de evaluación entre países, al interior de cada nación y cada escuela. De la misma manera, prevalece una gran brecha determinada por la alta segregación socioeconómica y sociocultural impidiendo que niños de diferentes grupos sociales estén en las escuelas y de forma determinante, las desigualdades internas son muy grandes en todos los países, los más perjudicados son los más pobres, los que viven en zonas rurales y las minorías étnicas.

En cuanto a los resultados cuantitativos obtenidos en la TERCE se determinó que los logros de aprendizaje se relacionan positivamente con el nivel socioeconómico de las familias y la mayoría de los estudiantes evaluados se concentran en los resultados de desempeños (I y II); pocos se sitúan en el desempeño superior (IV).

En nuestro país se realizan las pruebas SABER a los grados tercero, quinto y noveno, mediante la realización de evaluaciones periódicas, en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes dando importancia a la comprensión lectora. Los resultados de estas evaluaciones permiten que los establecimientos educativos, conozcan cuáles son las fortalezas y dificultades y a partir de esta información se puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.

En la localidad cuarta de San Cristóbal (localidad a la que pertenece el colegio El Rodeo), se ha instituido una serie de estrategias de formación en torno al tema de la evaluación buscando básicamente, orientar, acompañar y brindar herramientas pedagógicas acerca de procesos evaluativos a todos los actores de la educación.

Para tal efecto, se han realizado jornadas de trabajo con representantes de la comunidad educativa, utilizando la metodología de realización de talleres: “Aprendiendo a

preguntar, aprendemos a evaluar”, “Si comprendemos qué nos preguntan, sabremos qué responder”. Estos talleres se realizaron desde el año 2009, con la participación de algunos colegios de la localidad con el fin de fomentar el uso de la pregunta como recurso didáctico en el aula, fortaleciendo además la capacidad de los estudiantes de grado once para liderar procesos de desarrollo de auto-evaluación en sus aulas de clase.

Algunas de las reflexiones que surgieron en los talleres realizados, se dieron a partir de las preguntas generadas como: ¿Las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula propenden por una adecuada evaluación? ¿La valoración que se hace en la institución permite evidenciar el proceso integral de los estudiantes? ¿Cuál es la participación del estudiante en la planeación de las clases y en la evaluación de su proceso? Al analizar cada uno de los cuestionamientos surgidos, permitió que la docente investigadora de este proyecto se inquietara frente a sus prácticas pedagógicas y a la necesidad de realizar una rigurosa indagación del cómo mejorar sus prácticas pedagógicas y la evaluación del proceso.

1.1.1 Antecedentes nacionales e internacionales

Para diseñar una propuesta pedagógica de mejoramiento en la comprensión lectora y su proceso de evaluación, es conveniente referir a la consulta registrada de trabajos realizados que tienen relación con los objetivos formulados en el presente estudio.

Morales (2014) desarrolló una investigación, para optar al título de Magister en la Universidad de la Sabana, titulada “La Visibilización del Pensamiento una Herramienta Esencial en la Evaluación para el Aprendizaje”. Propuesta que lleva a establecer la

necesidad de entender que la evaluación para el aprendizaje debe transbordar al estudiante y al docente a hacer visible su pensamiento, mejorando sus comprensiones y logrando los objetivos propuestos. Para ello propone tener en cuenta: el punto de vista del estudiante como uno de los aspectos primordiales y a la vez el generar procesos de retroalimentación y fortalecimiento en sus aprendizajes.

Este estudio tiene una estrecha relación con los objetivos de esta investigación, ya que aborda la visibilización del pensamiento en el desarrollo de la evaluación.

Así mismo, Henao (2011), realizó su tesis con el propósito de evaluar y examinar el nivel de competencia lectora que poseen los estudiantes de tercero y cuarto grado de las escuelas públicas de Medellín. Para la realización de este estudio se utilizó una muestra de 2495 estudiantes. Los resultados de esta evaluación muestran que la competencia lectora de los niños es muy baja, especialmente en el nivel inferencial y en la capacidad crítica, determinándose además por una visión limitada del proceso lector. Dentro de los aportes dados por la investigación se presentaron algunas sugerencias pedagógicas y didácticas que podrían ayudar a los colegios y a los profesores a lograr lectores más entusiastas, creativos, perceptivos y críticos. Vale la pena recalcar que el autor dentro de las recomendaciones realizadas, expone la necesidad de elaborar instrumentos objetivos que permitan evaluar la comprensión lectora.

Por su parte, Thorne C (2013), inquieto frente a los bajos resultados que los niños peruanos obtenían en las pruebas nacionales e internacionales de comprensión de lectura, buscó desarrollar y evaluar una herramienta virtual para mejorar la comprensión de lectura. Para ello, diseñó la plataforma LEO (Lectura, escritura y oralidad), que consiste en la adaptación de estrategias de comprensión lectora y ejercicios de vocabulario del entorno

virtual, en el que participaron 88 estudiantes del grado quinto. Los resultados revelaron que los estudiantes que interactuaron con la plataforma LEO obtuvieron resultados significativamente más altos en la comprensión de textos narrativos y vocabulario luego de finalizada la intervención, en relación a los resultados al inicio de su aplicación y también en comparación con el grupo que no empleó la plataforma. Su aporte a la investigación en curso es la de ofrecer seis estrategias para fortalecer los procesos de comprensión lectora, las cuales han sido identificadas como efectivas en lectores exitosos (resumir, preguntar, predecir, imaginar, sentir y clarificar) y algunas actividades de evaluación que consisten en un examen de vocabulario y uno de comprensión de lectura. En el primero, se evalúa el uso de las nuevas palabras aprendidas mediante diferentes tipos de pregunta y se organizan las respuestas en tres niveles de dificultad: Hábil (baja), Experto (media) y Sabio (alta). En el segundo se mide la comprensión de lectura del estudiante a nivel literal e inferencial.

La referencia anterior, se relaciona con el propósito de posibilitar por medio de diferentes formas e instrumentos de evaluación y estrategias de lectura un mejoramiento en procesos de comprensión lectora.

Por otra parte, Aldo F (2011) desarrolló un estudio titulado: Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (Argentina). Se buscó evaluar la eficacia lectora y a detectar dificultades en la misma. Los objetivos del trabajo fueron adaptar el “Test colectivo de eficacia lectora” (TECLE) a las particularidades léxico sintácticas de Buenos Aires y sus alrededores y realizar un estudio preliminar en población escolar local (693 alumnos de 5°, 6° y 7° grado) para evaluar el funcionamiento de los ítems y estimar la influencia de las variables sexo, grado, oportunidades educativas. Los resultados mostraron que los ítems tienen un nivel de dificultad adecuado y que el producto

en el test está mediado por el grado y el nivel de oportunidades educativas, pero no por el sexo de quienes participaron. Asimismo, se observó que cuando se controla adecuadamente el nivel de oportunidades educativas el rendimiento de los alumnos que asisten a escuelas públicas es superior al de los que asisten a escuelas de gestión privada. En este sentido, el aporte dado por la investigación abre las puertas a una gran discusión frente al trabajo que se puede y se debe realizar en todas las instituciones sobre el tema de la evaluación en la comprensión lectora. Los resultados presentados sugieren que es necesario brindar oportunidades que permitan a los estudiantes mejorar su comprensión y por ende su calidad de vida.

Calero (2014), efectuó un estudio en Málaga España, sobre la fluidez lectora y evaluación formativa. Reflexiona acerca del hecho de que una lectura veloz no siempre es sinónimo de lectura fluida. Argumenta la importancia de una evaluación formativa que promueva la evaluación y la autoevaluación, para que los lectores obtengan un conocimiento exacto de cuáles son las demandas que se le exigen para llevar a cabo una lectura fluida, y sean capaces de controlar su propio aprendizaje. Su mayor contribución a la investigación en curso, radica en la reflexión de que la lectura veloz no siempre es sinónimo de lectura fluida, y que el énfasis que tradicionalmente se ha puesto en la velocidad al leer en las escuelas –un aspecto singular de la lectura fluida-, ha llevado a muchos docentes y alumnos a pensar que leer con fluidez es leer rápidamente sin tener en cuenta la comprensión.

De otro lado, tiene estrecha vinculación con los objetivos de esta investigación, en cuanto el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación cualitativa y formativa, para guiar el proceso de evaluación lectora.

En la misma línea, Calixto G (2012), define estrategias de aprendizaje que facilitan el proceso lector en educación primaria, así mismo referencia algunos programas que permiten una adecuada intervención, técnicas e instrumentos de evaluación útiles en dichos niveles educativos. Presenta relación con el objeto estudio de investigación en cuanto muestra la importancia de una actuación estratégica por parte del docente en relación a la evaluación, considerando la conveniencia de recurrir a varias técnicas de recolección de información con la intención de brindar información diagnóstica que revierta en la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

1.2 Justificación

La comprensión lectora ha sido a través de los años fuente de numerosos estudios desarrollados en el ámbito educativo; siendo a la vez uno de los mayores retos y preocupaciones para docentes de todas las áreas y de todos los ciclos de aprendizaje. Su análisis y reflexión son elementos claves que merecen una gran atención, pues de su correcto fortalecimiento dependerá el éxito o el fracaso del estudiante durante su vida académica, y propenderá en el ámbito personal, profesional y por ende económico de nuestro país.

Prueba de ello, han sido los resultados de distintas evaluaciones en el ámbito internacional y nacional, que han puesto de manifiesto problemas serios en la comprensión de lectura en nuestro país. Aunque es evidente que Colombia mejoró en el año 2016 sus resultados en las pruebas PISA (OCDE, 2016) y en las pruebas SABER (ICFES 2017), sigue estando rezagado a comparación de los países miembros de la Organización para la

Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en las áreas evaluadas y está muy distante aún de los países que lideraron las pruebas.

Es importante mencionar que una gran parte de las dificultades que se manifiestan en los diferentes ciclos de escolaridad, podría iniciarse en los primeros grados de alfabetización. Se cree que leer es decodificar únicamente y que luego se aprende a comprender.

Consecuentemente, se puede afirmar que la preocupación y la investigación sobre la comprensión lectora, deben permitir tomar conciencia frente a su importancia desde los primeros años de aprendizaje. Invitar a realizar los cambios necesarios en su ejecución, atendiendo a las dificultades que aparezcan en el proceso de los estudiantes.

Camilloni (1988) advierte que las decisiones que se adopten por los maestros en cada momento de enseñanza, repercutirán en los aprendizajes de los estudiantes y en su pensamiento.

Con base en lo anterior, se pretende que los resultados de la esta investigación determinen los factores que influyen en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado primero, para desde allí ofrecer una propuesta didáctica que permita al docente establecer una ruta pedagógica y fiable para sus estudiantes permitiendo mejorar sus procesos de pensamiento, desarrollando el gusto y el interés por la lectura y favoreciendo el fortalecimiento de sus niveles de comprensión.

Un verdadero proceso de reflexión frente la comprensión lectora, remitirá directamente a un cambio o reforma y a la posibilidad de planear y ofrecer nuevas y mejores estrategias que acrecienten los procesos de enseñanza. En esa misma medida conduce hacia el establecimiento de pautas que permitan su fortalecimiento. Litwin (2008) sostiene que “investigar en el aula presupone llevar a cabo un proceso de construcción

teórica que consiente a los docentes realizar una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven sus consecuencias y sus implicaciones” (p. 203)

Los procesos de reflexión en torno a la comprensión lectora y las estrategias abordadas en el aula deben permitirle al docente la revisión de sus fortalezas y de los aspectos en los cuales debe mejorar. Para ello se hace necesario realizar una mirada retrospectiva de sus acciones, paradigmas e instrumentos en sus prácticas valorativas. Solo así se logrará mejorar la enseñanza que repercutirá ineludiblemente en los procesos de comprensión de los estudiantes. Anijovich (2009) expone:

La reflexión será más elaborada, crítica y con mayor capacidad de generar cambios en las acciones del docente si es capaz de mirar sus prácticas a la luz de las lecturas y marcos de referencia teóricos que le permitan enriquecer sus hipótesis (p. 55)

Es importante aclarar que, pese a las buenas intenciones y los deseos de algunos docentes por realizar adecuadamente sus clases, sus prácticas pedagógicas están condicionadas por el paradigma del tradicionalismo. Al respecto Dubois (1998) asevera:

“Tenemos la tendencia a educar en la misma forma en que hemos sido educados, de ahí la importancia de construir nuevas maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza, capaces de generar nuevas actitudes y, en especial, nuevas relaciones dentro del aula.” (p. 75)

Asimismo, es importante entender que potenciar la comprensión lectora implica trabajar el desarrollo de procesos de pensamiento como: decodificar, analizar, deducir, e interpretar la información recibida, la cual se convierte en la base fundamental de una lectura significativa. Esta tarea debe ser generada con gran compromiso y responsabilidad por parte de los actores que inciden en su práctica, para lograr de buena manera el logro de los objetivos propuestos.

Sin embargo, con frecuencia su práctica no cumple con el propósito completo, ya que se considera que los estudiantes saben leer porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. No obstante, la decodificación por sí sola no es comprensión es únicamente el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el profesor ni el estudiante. Como si fuera poco, continuamente la evaluación de la comprensión lectora, se torna en una herramienta punitiva, estigmatizadora y de control, en donde el proceso comprensivo se desdibuja automáticamente... Se enseña a leer desde un enfoque por competencias y se cae en el error de aplicar evaluaciones tradicionales para verificar lo aprendido.

En esa medida, hacer visible el pensamiento del estudiante y realizar una adecuada valoración debe constituirse en una tarea esencial para lograr fortalecer el proceso lector, solo al hacerlo se podrá dar cuenta de las comprensiones que tienen los estudiantes antes y después de abordar una temática. Ritchhart (2011) afirma que “debemos aprender a identificar las ideas y los conceptos claves con los que queremos que los estudiantes se involucren, se cuestionen, esfuercen, exploren y finalmente desarrollen la comprensión” (p.25)

El hacer visible el pensamiento del estudiante será una labor que se debe asumir de forma constante, consiente y que conllevará a la construcción de nuevos conocimientos, además que permitirá el entendimiento de sus intereses, carencias y aspectos que se pueden y deben fortalecer. “Cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos solo una ventana a lo que entienden los estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 27).

Desde luego, esta forma de intervenir los procesos de comprensión lectora en los estudiantes, sin lugar a dudas generará de manera efectiva una cultura de pensamiento que

repercutirá de manera significativa en sus vidas. Así, se les invitará a pensar en grande, asumiendo que en su cotidianidad su presente y futuro, se deberán enfrentar a situaciones inesperadas con decisiones determinantes que les afectará de manera trascendental.

Cuando hay algo importante que vale la pena pensar y existe una razón para pensarlo en profundidad, nuestros estudiantes experimentan el tipo de aprendizaje que tiene un impacto duradero y una influencia poderosa, no solo a corto plazo sino también con el transcurrir del tiempo. Los estudiantes no solo aprenden, sino que aprenden a aprender. (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 26).

Como resultado, se logrará que, a partir de la propuesta didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora, se cohesione el saber práctico y teórico, respondiendo de manera pertinente a las necesidades educativas, pedagógicas requeridas en el grado primero e impactando la institución El Rodeo con su conocimiento.

En definitiva, una estrategia que lleve a la visibilización del pensamiento y a la permanente evaluación de la comprensión lectora, permitirá mejoras substanciales en los procesos lectores de los estudiantes de la institución, llegando a convertir en un apoyo fundamental en la localidad, en Bogotá y por qué no decirlo en todo el país.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo incide la implementación de una propuesta pedagógica que incorpora la evaluación permanente y las rutinas de pensamiento, en el mejoramiento de los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes del grado primero del colegio El Rodeo Sede B?

1.4 Objetivos.

1.4.1 Objetivo general.

Fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa El Rodeo a partir de la visibilización de su pensamiento y la evaluación permanente.

1.4.2 Objetivos específicos.

- Caracterizar los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes de Primer (1°) grado de la Institución Educativa El Rodeo durante la intervención diseñada.
- Aplicar una estrategia didáctica que permita mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de la institución educativa El Rodeo empleando Rutinas de pensamiento y la evaluación permanente.
- Identificar posibles cambios de concepciones, prácticas pedagógicas y evaluativas de la docente en el desarrollo de la investigación
- Emplear rúbricas a partir de procesos de auto, co y heteroevaluación como estrategia para la evaluación continua de la comprensión lectora en los estudiantes

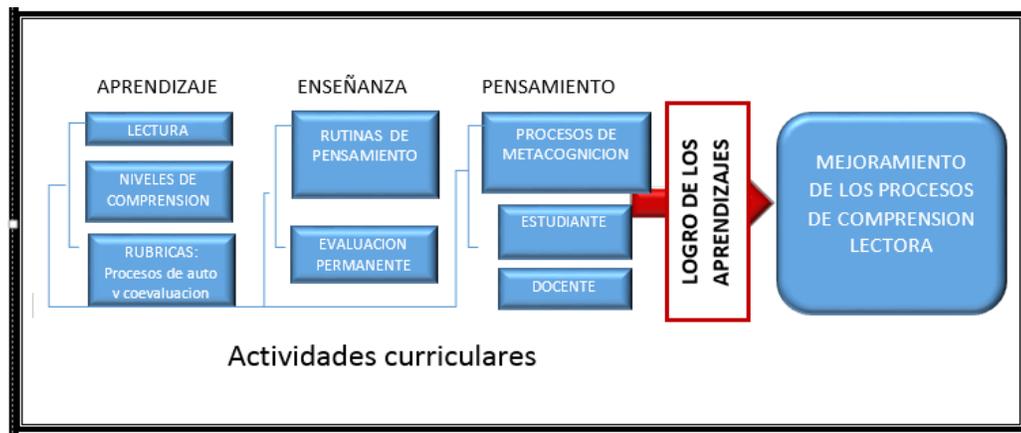
Capítulo II

2. Referentes teóricos

2.1 Referentes teóricos iniciales.

Este capítulo corresponde al fundamento epistemológico de la presente investigación, por tanto, alberga la forma en que se entretajan cada una de las categorías que darán paso a la planeación, ejecución y evaluación de la intervención. Para ello, se tomarán en cuenta algunas consideraciones teóricas relacionadas con los procesos esenciales del escenario educativo, como se aprecia en la gráfica 2.

Grafico 2. Interrelación entre las categorías de análisis



Este esquema permite identificar que el desarrollo teórico de esta investigación está estructurado en tres partes que constituyen las fuentes de información obtenida en la intervención, estas corresponden a:

- El aprendizaje que comprende: la lectura, los niveles de comprensión y procesos de auto y coevaluación a partir de las rúbricas.
- La enseñanza en la que se contemplan: las rutinas de pensamiento y la evaluación permanente.
- El pensamiento que responde a procesos de metacognición en los cuales los actores de la investigación responden a conflictos cognitivos a partir de la construcción y transformación de conceptos. Todos ellos presentes en las actividades curriculares desarrolladas por los estudiantes de primero de primaria.

A continuación, se desplegarán cada una de ellas:

2.1.1 Aprendizaje.

Corresponde al proceso de pensamiento en el que se realizan interacciones de los conocimientos previos con los conocimientos nuevos en el individuo, adaptándose a su contexto específico, para luego ser convertidos en procesos funcionales en determinados momentos de su vida.

Según Ausubel (1970), el aprendizaje es un proceso por medio del cual se relaciona nueva información con aspectos existentes en la estructura cognitiva de un individuo y que se convierte en relevante únicamente cuando se logra un aprendizaje significativo. Algunas de las ventajas que propone el autor del aprendizaje significativo son: la retención más duradera de la información facilitando la adquisición de nuevos conocimientos, almacenamiento del conocimiento en la memoria a largo plazo, activación del aprendizaje

activo, pues depende de la asimilación de las actividades por parte del alumno y es personal ya que su significación depende de los recursos cognitivos del estudiante.

2.1.1.1 Relación aprendizaje y lectura

Consecuentemente, en el desarrollo de la investigación se pretende lograr que los estudiantes adquieran herramientas básicas en el proceso lector y que gradualmente avancen, según su ritmo de aprendizaje.

Para ello, se requiere en primera instancia reconocer la lectura como un proceso complejo que permite al estudiante establecer un diálogo con el autor del texto, descubrir sus propósitos, hacer preguntas, realizar hipótesis, hacer predicciones, y buscar las respuestas a sus interrogantes. El leer es también un proceso en el cual se analizan además de textos, contextos, recreación de escenarios, diversión a niños, jóvenes y adultos. Es un acto que logra trascender barreras, dibuja caminos comprensivos de realidades y permite la adquisición de nuevos conocimientos. Al respecto Cassany (2006) argumenta que:

“Leer no es solo un proceso psicológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias.”. (p.39)

Actualmente el término “lectura” tiene connotaciones específicas e importantes que permiten y dan posibilidad a la escuela de explorar, de aprehender, de innovar. Lejos han

quedado los fundamentos tradicionalistas que la referenciaban como actos en los cuales el material escrito se trasladaba a un lenguaje oral, asumiendo como única y válida la importancia de la decodificación y la velocidad lectora. Al respecto Lerner (2001) afirma “El desafío es formar practicantes de la lectura, y ya no solo sujetos que puedan descifrar el sistema de escritura...asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido” (p.40).

De la misma manera Cassany (2006) afirma:

“Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar a lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado”. (p. 21)

Así, leer significa interactuar con el texto, analizarlo, comprenderlo, dar puntos de vista, jugar con la imaginación, replantear finales inesperados; distando totalmente de la acepción clásica y tradicionalista. Al respecto, Lerner propone:

“Leer es adentrarse en otros mundos. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (p.115).

De acuerdo con lo anterior, leer no es solo juntar letras y armar oraciones, tampoco es deletrear o decodificar de forma rápida y clara, conceptos que se tenían antiguamente frente al tema de la lectura. Paradójicamente en la escuela, se busca que los estudiantes de grado primero lo logren y que solo a partir del grado segundo se empiecen a realizar ejercicios de comprensión. En relación Lerner afirma: “Si la escuela enseña a leer con el

único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social)” (p.29)

También se puede decir que según el MEN en los Lineamientos Curriculares (1998), “el acto de leer se entiende como un proceso específico y cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (p. 72).

En esa misma medida, y con el ánimo de dar mayor profundidad al tema, se hace necesario detenerse a analizar otros aspectos que son fundamentales en el nuevo concepto y definición de lo que implica el acto de leer y que son abordados por Daniel Cassany (2006) en su ilustración: “El componente sociocultural y la literacidad informativa”:

“Aprender a leer requiere no sólo desarrollar procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo tratan el significado según las convenciones establecidas, qué vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina”. (p.38).

En el mundo actual no se leen solamente libros; la lectura es variada y responde a los diferentes contextos en los cuales se esté inmerso. (Los niños no solo leen textos y cartillas académicas). Los niños además leen libros, revistas, artículos y periódicos, propagandas, avisos, foros virtuales, cuentos divertidos y muchas otras más formas

brindadas por el Internet. En esa medida cobra gran valor la “Literacidad informativa” Cassany (2006) afirma: “Denominamos literacidad a la capacidad de indagar, encontrar, manejar y evaluar datos en una biblioteca electrónica tan descomunal como internet” (pág. 222).

La literacidad informática nos invita a analizar los nuevos factores que inciden en la evolución de la lectura de los estudiantes, a ver el concepto de lectura mucho más allá del texto- papel. En esa medida se hace necesario analizar los diferentes contextos lectores en los cuales el estudiante se desenvuelve y reevaluar entonces las obsoletas estrategias de lectura que centraban su objetivo únicamente en decodificar letras y contestar preguntas al pie de la letra, con una buena velocidad lectora como elemento primordial. Así el estudiante no tuviera ni idea de lo que estaba leyendo.

Con el ánimo de mejorar esta situación, se hace irreversible entender que leer es comprender y que solo cuando haya una apropiación de sus elementos, su importancia, sus características y su puesta en escena en el aula de clases, se logrará sosegar los paradigmas del tradicionalismo sobre la lectura.

Es así como al referirnos a las condiciones óptimas de lectura realizada por un estudiante, damos paso a la comprensión que corresponde al proceso en el que se elaboran significados, a partir de conceptos y estructuras dadas en un texto, mediadas a la vez por preconceptos establecidos por el lector y su contexto, en una relación continua entre cada uno de sus elementos y características. El Ministerio de Educación Nacional (1998) al respecto afirma:

El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres elementos, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (p. 47).

De esta manera, la construcción de significado, se torna de manera personal e individual, es así como un mismo texto puede prestarse para múltiples explicaciones y apreciaciones; todo depende de aspectos personales como: experiencias anteriores, realidades propias, niveles de apropiación del conocimiento entre otros. En este sentido es importante la siguiente acepción:

2.1.1.2. Comprensión de lectura

Se concibe la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado desde la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo a partir de la ejecución de operaciones mentales que ejecuta el lector para darles sentido a los indicios encontrados. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que tiene en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto (Montenegro y Haché, 1997. P.45).

Consecuentemente, se puede decir que en la comprensión lectora interactúan una serie de elementos ligados, como son: el manejo de la oralidad, gusto por la lectura, sistemas y representaciones de pensamiento crítico, que permiten extraer el significado, emitir juicios, argumentar posiciones y señalar apreciaciones frente a lo leído. Con el ánimo de conceptualizar los momentos y fases de la comprensión lectora, a continuación, se determinan las dadas por el MEN (1998):

El centro del proceso lector es la comprensión lectora y no únicamente la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. En ese sentido ¿Qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan. Ésta es la primera fase del proceso lector... La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo. (p. 47)

Con base en el planteamiento anterior, los lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) nos invitan a analizar aspectos primordiales en la comprensión de la lectura, como son: el texto, el lector y el contexto:

En cuanto al *lector* existen una serie de estrategias de procesos cognitivos que pueden facilitar, interrumpir o entorpecer el proceso de comprensión lectora. Dentro de ellos se pueden especificar: muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección (Goodman, 1982) Citado en Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998):

- Muestreo: Es la capacidad que tiene el lector para elegir cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados: El lector procesa palabras o ideas significativas para él y no todas las percibidas visualmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.

- Predicción: Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción consiente construir hipótesis concernientes a el desarrollo y la finalización de un texto.

- Inferencia: Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite concebir claro lo que aparece oscuro en el texto. (p. 49)

Al hablar de un buen proceso de comprensión lectora, se deben analizar también otros factores que permiten al lector realizar un buen proceso. Dentro de ellos el MEN establece: los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, las emociones y la competencia lingüística.

Al hablar de los propósitos, es necesario referirse a la conciencia que tiene el lector de lo que busca al afrontar un texto, es decir, el para qué se lee y cuál es su intención. El conocimiento previo, da cuenta que a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo.

Otro aspecto importante es el nivel de desarrollo cognitivo, se refiere a la capacidad del sujeto para asimilar, lo que permite aplicar las representaciones disponibles para solucionar los problemas que se le presentan, obtener más información, y modificar los esquemas cuando no son suficientes para resolver los problemas, o comprender la nueva información.

En cuanto a la situación emocional, se puede decir que se refiere a la realidad emocional y afectiva del lector en el momento de la lectura y que de una u otra manera determina la comprensión de un texto. Los significados generalmente se construyen a partir de la relación entre la situación interior del sujeto que lee y el contexto exterior en el que reside el texto.

De la misma manera es imprescindible el conocimiento que el lector posee de su lengua, su terminología, y el modo en que la utiliza. En ese sentido se refiere a la competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica y competencia pragmática.

Un segundo elemento de vital importancia en la caracterización del proceso de comprensión lectora es el *texto*. En él se hace significativa la intención comunicativa. De igual manera existen diferentes elementos en el texto, que facilitan su comprensión por parte del lector o por el contrario la obstaculizan. Dentro de estos factores se pueden mencionar los siguientes: el contenido, o el vocabulario, y la forma como está redactado. Algunos textos dan muchos rodeos para informar un mensaje, otros son poco claros, otros carecen de coherencia en las ideas que expresan (MEN 1998). Indudablemente el texto debe ser apropiado para el lector, debe cautivarlo y ante todo centrar su interés.

Como tercer elemento de la comprensión lectora, es importante referenciar el *contexto*. Según el MEN existen tres tipos de contexto: El textual, el extratextual y el psicológico.

El textual, hace mención a las ideas presentes antes y después del enunciado. Predominan en él las relaciones intratextuales que delimitan y construyen un significado. Las palabras, no comunican por sí mismas, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa contextual.

El contexto extratextual plantea factores como el clima o el espacio físico donde se lee, pues es distinto leer en un recinto cerrado que en un sitio con bastante ruido; también se tiene en cuenta aquí la posición que se utilice al leer: sentado o acostado o de pie.

El psicológico se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto. Es importante mencionar que la suma de estos factores periféricos afecta la comprensión lectora del estudiante. (MEN, 1998, p.50)

Es preciso reconocer que la comprensión de lectura responde a procesos graduales puesto que los estudiantes captan de forma diferente la información y/o poseen diferentes ritmos de aprendizaje. Por ende, que sea importante en el desarrollo de estrategias de lectura comprensiva, reconocer el nivel al cual llega cada estudiante con las lecturas realizadas.

De esta forma, con el fin de reconocer los niveles de comprensión lectora que soportan la investigación, se realiza una caracterización de los mismos, que de acuerdo con el MEN, datan: Nivel “Literal” viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye la primera entrada para ingresar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de parámetros necesarios para pasar de un nivel a otro. En este nivel hay dos aspectos importantes: la literalidad transcritiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la primera, el lector simplemente reconoce frases y palabras, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones dadas con su uso. En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a darle sentido. Se puede decir entonces que este nivel trata del reconocimiento del primer momento de significado del mensaje

Nivel Inferencial: el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dispuestas del pensamiento,

como es la construcción de relaciones de, causación, temporalización, implicación, inclusión, , agrupación, etc., innatos a la funcionalidad del pensamiento y componentes de todo texto.

Nivel Crítico-Intertextual: en este nivel el lector coloca una posición frente a lo leído. Se expresan juicios sobre el texto abordado. La lectura crítica tiene una representación valorativa, donde interviene la cultura del lector, su razonamiento y su comprensión.

Ahora bien, con la intención de mejorar los procesos de lectura de los estudiantes es importante recordar que a la hora de valorar sus comprensiones, no debemos olvidar la información que la evaluación permanente nos ofrece como marco de referencia. (MEN ,1998. p.75)

2.1.1.2 Evaluación y comprensión.

La evaluación continua es aquella que se desarrolla en todos los momentos de la clase, permitiendo una recolección permanente de la información, que invita a forjar una reflexión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y seguimiento a cada uno de los procesos de la comprensión lectora de los estudiantes.

Así, al analizar la evaluación realizada en los procesos de comprensión lectora específicamente, el compromiso del maestro se debe situar como un factor fundamental en la constitución de una verdadera reforma educativa, que muestre sus efectos interna y externamente y en donde se propicie una esfera que impulse a la realización de lectores autónomos que trasciendan como seres libres con responsabilidad social y necesidad auténtica de un verdadero proyecto de vida. Pero ¿Cómo propiciar una verdadera

evaluación, que motive al estudiante a continuar avanzando en su proceso lector y ha potencializar su aprendizaje? ¿Qué se puede hacer al respecto?

En busca de formar estudiantes autónomos lectores, Delia Lerner (2002) habla de la necesidad de generar un conjunto de condiciones didácticas, que permitan que las prácticas pedagógicas del maestro estén enfocadas en la concepción del estudiante como productor propio de ideas, estableciendo puentes entre el conocimiento y el saber, valdría entonces la pena transformar las prácticas evaluativas en condiciones que permitan al estudiante vigorizar sus procesos de aprendizaje.

El docente debe apropiarse de los fundamentos teóricos para luego convertirlos en prácticos y a partir de sus conocimientos previos innovar sus dinámicas de evaluación en el aula. Aceptar que los estudiantes pueden llegar a ser lectores reflexivos; capaces de realizar acciones activamente y de utilizar su inteligencia para ampliar e intensificar sus campos de conocimiento e influencia. El mundo de hoy no se conforma con estudiantes que recitan de memoria contenidos que poco les servirán en la vida.

Indiscutiblemente es necesario, preciso y urgente dar un salto desequilibrante en las aulas de clase. Un salto de creatividad que posibilite apertura al cambio. Pero para lograrlo, los maestros debemos inquietarnos por el desarrollo de prácticas evaluativas que permitan que los estudiantes desarrollen procesos de aprendizaje, que posibiliten mejores resultados en la alfabetización y que tengan en cuenta aspectos socioculturales.

Por ende, es preciso reconocer la alfabetización y el desarrollo del pensamiento desde una mirada social y cultural como parte de una adecuada práctica evaluativa. Continuamente en el aula, los docentes omitimos los aprendizajes previos que los estudiantes traen de su casa y las estructuras de organización que desarrollan en los procesos de comprensión de la lectura. Realizamos evaluaciones descontextualizadas, que

no responden a sus necesidades e intereses y ritmos de aprendizaje, que más que aportar al desarrollo de sus procesos el resultado es frustración en ellos. Langer (1992) asegura: “Es importante entender el conocimiento, las estructuras y las estrategias a las que se recurre durante el desarrollo de las actividades de alfabetización” (p. 52)

De igual manera un adecuado proceso de evaluación en la lectura, debe permitir a los estudiantes el expresar sus reglas particulares de comprensión. El docente debe tener la capacidad de analizar e interpretar la información recogida en cada valoración, con la certeza y la convicción que con tiempo y experiencia se pueden ir potenciando los resultados; a la vez que los estudiantes optimizarán la capacidad de utilizar las reglas válidas por la sociedad para estructurar el lenguaje. En este sentido es importante la siguiente afirmación:

Enseñar a los niños a usar reglas adultas ha demostrado ser improductivo... los niños desarrollan sus propias reglas para estructurar el lenguaje escrito y estas reglas condicionarán las formas para que lo que los niños lean y escriban cobre sentido. (Langer, 1992, p. 53)

En la misma perspectiva es pertinente señalar, como aspecto importante en el desarrollo de los procesos de evaluación de la comprensión lectora, el valor inequívoco que se le ha dado históricamente al “error”. Este aspecto se utiliza con mucha regularidad en las aulas de clase como mecanismo de dominio y control que coarta radicalmente su verdadera esencia: La práctica reflexiva del proceso de comprensión y la valoración de los esquemas estructurales y organizativos de cada estudiante. Al respecto Langer (1992) manifiesta:

Algunas de las dificultades de lectura y escritura probablemente se deban a una carencia de esquemas organizativos... si un alumno conoce solo las estructuras más básicas puede

por ejemplo verse limitada su capacidad de comprensión o de recuerdo de un texto escrito con un esquema más complejo. (p. 74)

En este sentido el error debe ser visto como un elemento que nos aporte a la posibilidad de descubrir aspectos importantes en los niveles de comprensión de los estudiantes, para desde allí intervenir con mejores estrategias en su mejoramiento. Litwin (2008) afirma que:

Estamos acostumbrados a analizar por qué los estudiantes no comprenden, por qué sostienen más de una vez que frente a la dificultad es mejor memorizar o simplemente pasar por alto la dificultad y abordar otro tema más amigable. (p.28)

De otra parte, algunos modelos en educación ven al “error” como un condicionante importante dentro del aprendizaje y argumentan la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997; citado por Condemarín y Medina, 2000). Así, los errores son vistos como interesantes indicadores de las dificultades que el alumno debe afrontar para aprender. Se trata, entonces, de comprender la importancia de las dificultades de los estudiantes y aprovecharlas para mejorar sus aprendizajes.

De acuerdo con estas ideas, es necesario e importante ver la evaluación como posibilidad de mejoramiento, en la que los resultados obtenidos indiquen a los padres de familia el camino para ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje del niño y el error; y a al docente le permita planear una serie de estrategias que le ayuden a fortalecer los procesos de pensamiento de sus estudiantes.

Visto de esta forma, la evaluación debe generar en el estudiante el deseo de mejorar sus falencias académicas. Debe ser un elemento que motive al educando a mejorar sus procesos de aprendizaje. En este sentido Bruer (1995) asevera:

Las prácticas en el aula y la cultura de la escuela moldean las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades mentales; muchas prácticas habituales dan al estudiante mensajes erróneos. Si queremos que progresen más estudiantes tenemos que reestructurar las aulas y las escuelas para crear entornos donde los niños creen que, si lo intentan, pueden aprender. (p.259).

De otro parte, si se pretende mejorar los procesos de comprensión lectora a partir de una adecuada evaluación, es importante reflexionar sobre las prácticas desarrolladas en torno a su ejecución. El docente debe reconocer que el indagar acerca de su propia praxis exige realizar una rigurosa autoevaluación. “La reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva” (Anijovich, 2009, p.42)

Atendiendo a esta caracterización Álvarez Méndez, (1996) afirma:

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo. (p.15)

Este enunciado amplía el sentido de la evaluación, no restringiéndola a la comprobación del cumplimiento de algunos objetivos únicamente a modo de verificación y

control. Es el comprobar que la evaluación es una práctica que impulsa y desarrolla el aprendizaje. Así, deja de ser un método que solo mide y busca su lugar ubicándose como parte del proceso de aprendizaje.

Desde este punto de vista, se abordarán los tipos de evaluación contemplados desde la evaluación por competencias. Tobón (2014) “La valoración de las competencias requiere de cuatro procesos interdependientes: autovaloración, covaloración, heteroevaluación y meta evaluación” (p.323)

2.1.1.3 Autovaloración:

Es el proceso mediante el cual el mismo estudiante valora sus logros e identifica sus dificultades. Es de suma importancia, ya que permite que el individuo afiance su autonomía, haciéndose partícipe y responsable de sus avances. La autovaloración presenta dos elementos relevantes: el autoconocimiento y la autorregulación. La primera se refiere a la conciencia que puede posibilitar cada persona en el conocimiento de cómo va frente a una tarea específica; el segundo elemento “La autorregulación”, orienta la construcción de las competencias de acuerdo a un plan trazado

Tobón (2014) propone una serie de pautas para que la autovaloración tenga éxito:

- Crear un espacio de confianza; permitir que los estudiantes comparen los logros obtenidos con los logros propuestos, que los mismos estudiantes corrijan los errores realizando los cambios pertinentes.
- fortalecer en los estudiantes, el asumir la autovaloración con responsabilidad y sinceridad y orientarlos en la escritura de sus autovaloraciones.

2.1.1.4 Coevaluación:

Es el proceso por medio del cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias, teniendo en cuenta una serie de parámetros previamente establecidos. Así los estudiantes reciben sugerencias y anotaciones de sus compañeros de cada uno de los criterios evaluados. Tobón (2014), presenta una serie de pautas para una adecuada ejecución:

- Concientizar a los estudiantes sobre la importancia de los comentarios de los compañeros para mejorar la actuación y construir la idoneidad;
- Generar un clima de confianza y aceptación en el grupo;
- Motivar hacia la construcción de comentarios constructivistas;
- Evitar la sanción y el sentimiento de culpa;
- Asesorar a los estudiantes frente al lenguaje que se debe utilizar.

2.1.1.5 Heteroevaluación:

Se refiere a la valoración que realiza el docente a los estudiantes, en la cual se tiene en cuenta los logros y dificultades del estudiante, con el ánimo de potenciar, retroalimentar y contribuir a la mejora de los desempeños de los estudiantes. Este proceso implica el reconocimiento de la diferencia, los ritmos de aprendizaje, las individualidades. Tobón (2014) presenta una serie de pautas que permiten mejorar este proceso, como son el ofrecer posibilidades para que los estudiantes alcancen los logros proyectados; evitar la verticalidad, escuchando a los estudiantes frente a sus inquietudes por la valoración; valorar la formación de las competencias en los estudiantes y prepararlos para tener una buena disposición frente a la evaluación.

2.1.1.6 Aspectos importantes de la evaluación

La propuesta evaluativa que concierne a este proyecto de investigación, esta cimentada desde los aportes y reflexiones de Mauricio Pérez Abril, Guillermo Bustamante Zamudio y Sergio Tobón. De igual manera se retomarán otros autores y planteamientos, que aportan desde diferentes miradas a la construcción de la propuesta proyectada.

Partiendo de lo anterior, se define entonces el concepto de evaluación según Pérez y Bustamante (1997) como “una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos, o el estado en que se encuentran dichos procesos” (p.14).

Los docentes son quienes en definitiva transforman los centros educativos. Los intentos por cambiar la escuela tendrán poco o ningún impacto sobre los estudiantes, a menos que afecten la manera de enseñar y de evaluar de los profesores (Hargreaves, 2006).

El cambio debe trascender desde el aula. El querer cambiar prácticas pedagógicas y formas de evaluación, amerita el tener una mente abierta, dispuesta a propiciar ambientes que generen procesos de pensamiento en el estudiante, que perduren y sirvan en la vida. Es decir, reconocer la importancia de la evaluación por competencias

Al hablar de la evaluación por competencias es necesario referenciar como válida la siguiente acepción y que corresponde de manera muy práctica a nuestro tema de estudio:

El enfoque de formación con base en competencias pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y

sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y meta cognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación. (Tobón, 2006, p. 15)

En este sentido y al hablar de competencia, debemos centrar la mirada específicamente a la evaluación. Se debe recordar que implica un nuevo desafío para los docentes y en especial para la comunidad educativa en general, pues evoluciona el paradigma de calificar aspectos analizables, visibles y predecibles que antes eran apreciados como suficientes y que en la actualidad han cambiado, aportando elementos significativos para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes. Tobón (2014) afirma:

Con el ingreso de las competencias a la educación, la evaluación tradicional está pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales (referidos a hechos) al énfasis en actuaciones integrales ante problemas del contexto. Con ello se busca la superación de diversos problemas en la evaluación tradicional. (p.321)

Así, la evaluación brinda la posibilidad de analizar las comprensiones del estudiante “la información que arroja el acto evaluativo se convierte en autoevaluación del docente y de sus prácticas” (p.17). Desde ese punto de vista, la evaluación no definiría puntualmente el resultado de un proceso, por el contrario, sugeriría una evaluación directa en la práctica.

Por lo tanto, la evaluación por competencias se sitúa como la valoración no solo de los procesos cognitivos del estudiante, sino en la posibilidad de evidenciar y potenciar sus capacidades, actitudes y valores en un momento específico y en diferentes espacios sociales.

Al respecto el MEN (2006) afirma: “Una competencia se define como saber hacer en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La competencia responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué” (p.12). Así, la educación, debe desarrollar y potenciar las competencias que los estudiantes requieren para enfrentar los futuros desafíos que se le presenten en la vida.

Al querer aplicar la evaluación por competencias en el aula de clases, generalmente surge una pregunta ¿y ahora cómo se evalúa, sin caer en antiguas prácticas tradicionales? Tobón (2014) ilustra al respecto:

La evaluación es ante todo un proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción-actuación en un contexto social, asumiéndose el error como una oportunidad de mejora y de crecimiento personal. Esto implica determinar de forma continua los avances de los estudiantes. (p.321)

Tobón propone ocho (8) pasos para realizar un proceso de evaluación, el cual permitirá dar respuesta a los requerimientos anteriormente mencionados. Dentro de ellos se establecen: ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Con qué criterios? ¿Con qué pruebas?

¿Cómo determinar el nivel de aprendizaje? ¿En qué momentos evaluar? ¿Con qué estrategias? ¿Cómo informar?

En el desarrollo del primer aspecto ¿Qué evaluar? Propone tener claridad sobre “Saberes de la competencia” (Saber: Comprensión y apropiación; Saber hacer: procedimientos, técnicas y Saber ser: actitudes y valores), que admita una actuación integral con idoneidad y ética, permitiendo verificar las fortalezas y posibles dificultades del estudiante.

En el segundo aspecto sugerido por Tobón ¿Para qué evaluar? Se hace inmediato, que los docentes tengan claridad que se evalúa “Para lograr una formación integral”. A continuación, se muestran ejemplos de competencia:

- Fortalecer la metacognición.
- Tomar conciencia de sus logros y aspectos a mejorar.
- Mejorar efectivamente en su desempeño.
- Comprender cómo pueden contribuir para resolver un problema.

En el tercer paso ¿Con qué criterios? Hace referencia a los resultados esperados en la competencia. Para ello se ofrecen pautas para establecer los criterios:

- Saberes: los criterios deben abordar los diferentes saberes de la competencia en lo posible.
- Comparación: los criterios deben comparar un qué con una condición de referencia.
- Claridad: los criterios deben ser fácilmente comprensibles y claros.

- Pertinencia: los criterios deben ser pertinentes al desempeño idóneo.

El paso cuarto: ¿Con qué evidencias? Se refiere a las pruebas concretas de aprendizaje que presentan los estudiantes. Ellas se constituyen en grandes fortalezas porque son pruebas que presentan los estudiantes para demostrar sus competencias, permitiendo valorar los criterios y organizar el proceso de aprendizaje.

Existen diferentes tipos de evidencias:

- Evidencia de conocimiento:
- Pruebas escritas abiertas, pruebas escritas cerradas, pruebas orales y ensayos.
- Evidencias de hacer: audios y videos, testimonios, registro de observaciones.
- Evidencias del ser: registro de actitudes, pruebas de actitudes, Autovaloración, socio dramas.
- Evidencias de producto: documentos de productos, proyectos, informes finales, objetos, creaciones.

En cuanto al ¿cómo determinar el nivel de aprendizaje? El autor propone el diseño y utilización de matrices de evaluación, que contengan los siguientes componentes:

- Competencia: acción a evaluar.
- Criterios: consideraciones a tomar en cuenta en el proceso.
- Evidencias: son las pruebas a tener en cuenta
- Niveles de logro: dan cuenta de niveles de aprendizaje por criterio.

- Puntos o porcentaje: indican la cuantificación de cada criterio y de cada nivel de logro.

En el sexto paso propuesto ¿En qué momento se evalúa?, se plantea evaluar al inicio, durante y al final del proceso, teniendo en cuenta algunos tipos de evaluación:

- Al inicio- Evaluación Diagnóstica: evalúa saberes previos, se pueden acreditar competencias.
- Durante - Evaluación Formativa: se da en las actividades de aprendizaje con base en evidencias
- Al final - Evaluación de Promoción: se determina el grado de desarrollo de la competencia. Se informa al estudiante del aprendizaje.
- En el egresado - Certificación: se acredita académicamente la competencia.

En este mismo aspecto es importante mencionar las fases en el proceso de la evaluación y sus características:

- Autovaloración: la hace la propia persona. Es metacognitiva.
- Covaloración: la hacen los pares. Es en equipo.
- Heteroevaluación: la hace el docente. En ocasiones la hacen expertos.
- Interevaluación: integra las anteriores. Se hace desde diferentes ámbitos.

En el desarrollo del paso siete ¿Con qué estrategia evaluar? se plantea la necesidad de adoptar diversas estrategias, como pruebas, portafolio, etc.

Por último, en el octavo paso ¿Cómo informar sobre la evaluación? se invita a retroalimentar con base en el nivel de aprendizaje alcanzado, los logros y los aspectos a mejorar.

La propuesta de la evaluación por competencias invita a mirar la educación y la evaluación específicamente como un componente trascendental, capaz de transformar las sociedades. De igual manera motiva a los docentes a buscar nuevas y mejores formas de realizar su labor pedagógica, buscando el beneficio de los estudiantes que esperan su orientación para mejorar así sus procesos de aprendizaje y por ende su calidad de vida.

En esa medida es importante recordar que la evaluación es uno de los elementos más importantes del proceso pedagógico- formativo. Al realizar una introspección de lo que significa, de su proyección y sus alcances, necesariamente debemos ubicarla como: progresiva, práctica, flexible, participativa y con elementos significativos cualitativos y cuantitativos, que admitan al estudiante superar sus dificultades y a la vez motivarse ante nuevos retos. (Decreto N° 1290 Ministerio de Educación de Colombia).

Pese a lo anterior, en la práctica pedagógica de los profesores, frecuentemente la evaluación es entendida solo como compromiso institucional y como asignación de calificaciones. Alejándose de su verdadero significado: *La reflexión del proceso educativo*.

Al respecto, Santos (1996) asevera: “El juicio de valor que la evaluación realiza se debe basar y nutrir del diálogo [...] ha de realizarse en condiciones que garanticen la opinión” (p. 26)

De esta manera y al utilizar la evaluación como herramienta punitiva, estigmatizadora, de control y poder, se desaprovecha la posibilidad de propiciar ambientes

participativos y de debate. Ahora bien, la evaluación debe ser vista como un proceso que interviene de manera individual a los estudiantes, que aunque de manera grupal se compartan algunas metas, todos presentan diferentes tiempos y maneras para lograr sus comprensiones. Es decir que evaluar procesos implica respetar los ritmos particulares de aprendizaje. Es por ello que la voz del estudiante en este momento toma fuerza sus apreciaciones y su forma de controlar, orientar valorar y mejorar su proceso. Al respecto Pérez y Bustamante (1997) afirman:

En los procesos evaluativos es necesario asignarle responsabilidad y autonomía al estudiante” (...) es decir, el estudiante controla y orienta su propio proceso, el docente controla y orienta el proceso global. El docente interviene en el seguimiento del proceso individual pero la responsabilidad directa recae en el estudiante (p. 26).

Al respecto Pérez y Bustamante, (1997), afirman

Resulta pertinente preguntarse qué evalúa el maestro y, en consecuencia, si lo hace objetivamente, como él dice. Es decir, con la pretensión de hacer objetivamente la evaluación, el maestro pasa controles, cumple sus obligaciones y, de paso, realiza una autovalidación no problemática de su saber disciplinar. Se dice no problemática, pues no media una interrogación sobre el saber, sobre sus condiciones de re contextualización en la escuela ni, mucho menos, una discusión con la comunidad académica correspondiente.” (p. 41).

2.1.1.7 Rúbricas de evaluación

Con el ánimo de potenciar el aprendizaje de los estudiantes, se ve la necesidad de abordar las rubricas que corresponden a instrumentos de evaluación puesto que al finalizar cada actividad le permiten a los estudiantes valorar lo que hicieron, como lo hicieron, propiciando acciones específicas que requieren ser repetidas o modificadas, según la situación. Lo que a su vez incide en el rol del estudiante como agente activo de sus procesos aprendizaje.

Para dar mayor claridad a este enunciado, se aclara que las rubricas de evaluación son instrumentos que valoran los aprendizajes y actividades realizadas por los estudiantes. Especifican por lo general los niveles de desempeño de los estudiantes con criterios específicos. Indican el logro de los objetivos propuestos y las expectativas de los docentes. Permiten que los docentes y estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos. Goodrich (1999) asume las matrices de evaluación como una herramienta importante en la evaluación y afirma que:

Una matriz analítica instruccional es usualmente un documento de una o dos páginas que describe variados niveles de calidad, de excelente a pobre, para una tarea específica. Es usualmente utilizada con una tarea compleja, como por ejemplo un proyecto a largo plazo, un ensayo o un trabajo de investigación. Su propósito es dar a los estudiantes retroalimentación sobre los trabajos que están en proceso de desarrollo, y ofrecer una evaluación detallada de su producción final (p.91)

Teniendo en cuenta la definición dada por esta autora, para la presente investigación, la rúbrica se empleará como un instrumento pertinente y necesario, ya que invita a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de cada una de las intervenciones realizadas ejerciendo así la función de valorar el proceso de aprendizaje de cada estudiante a la vez que permite la recolección de información.

Evidentemente sirve como herramienta de evaluación, pero a la vez puede ser una herramienta formativa para el alumno. Por medio de ese conjunto de criterios específicos, se hace una descripción detallada del tipo de desempeño esperado y los criterios para su análisis; así los alumnos conocen con todo detalle qué es lo que tienen que hacer y cómo para ser valorados positivamente.

De la misma manera con su uso se logra una excelente ganancia puesto que conduce a mejores niveles de aprendizaje, tanto del estudiante acerca de los niveles de comprensión lectora, como del profesor con respecto a la dinámica de su enseñanza

2.1.2 Enseñanza.

Para G. Fenstermacher (1989) “la enseñanza es el proceso en virtud del cual una persona que posee cierto contenido, trata de transmitirlo a otra persona que inicialmente carece de ese contenido, de manera tal que ambas personas se comprometen en una relación a fin de que esta segunda persona adquiera ese contenido.”

Una óptima enseñanza se debe caracterizar por promover el desarrollo de los estudiantes en sus dimensiones personal, académico y social; de igual manera, debe promover la autonomía de sus procesos de pensamiento, motivando el compromiso y la responsabilidad ética hacia la tarea y la capacidad de aprendizaje permanente.

Tras identificar que debe saber el estudiante para mejorar su proceso de adquisición y apropiación de información, se indaga sobre las estrategias que puedan brindar resultados óptimos y se encuentra que mediante las rutinas de pensamiento y la evaluación permanente se logran dicho objetivo, como se observa a continuación:

2.1.2.1 Rutinas de pensamiento.

Para hacer visible el pensamiento de los estudiantes y contribuir a su adecuado desarrollo se debe tener claro qué significa pensar, tener algo en qué pensar y crear los espacios y oportunidades para pensar. Las rutinas de pensamiento son instrumentos que se pueden utilizar en el aula y que contribuyen a generar movimientos de pensamiento concretos. Se constituyen a la vez en estructuras con las que los estudiantes, de una manera individual o colectiva, forman, y promueven su pensamiento. Se caracterizan por ser breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones de aula, generando en el estudiante y en el maestro deseos de aprender más. Si se desarrollan cotidianamente acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar en los procesos de comprensión lectora.

En esa medida, pensar se concibe como un proceso que le permite a una persona observar atentamente y describir qué vemos, construir explicaciones e interpretaciones, razonar con evidencia, hacer conexiones, considerar diferentes perspectivas y puntos de vista, capturar la esencia de un concepto y formar conclusiones, cuestionarse, responder a sus propias preguntas, descifrar la complejidad, ir más allá de la superficie, entre otras. (Ritchhart, 2014)

Ron Ritchhart, junto con David Perkins, ShariTishman y Patricia Palmer, (citado en Ritchhart, R. et al., 2014), definieron ocho tipos de pensamiento, los cuales desempeñan un papel importante para fomentar la comprensión de nuevas ideas. Ellos 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 hacer preguntas.
8. Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.

De igual forma, añaden que el pensamiento no sucede de manera secuencial, progresando sistemáticamente de un nivel al siguiente. Para ellos “el pensamiento es mucho más desordenado, complejo, dinámico e interconectado. Está íntimamente conectado con el contenido, y para cada tipo o acto de pensamiento podemos discernir niveles o desempeños” (P.42).

Respecto a la creación de espacios y oportunidades para pensar Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K., (2014) proponen las rutinas de pensamiento y las conciben como “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p 85). Las rutinas ayudan a descubrir el pensamiento emergente del estudiante a partir de un tema determinado. Dichos autores agregan que, cuando las rutinas de pensamiento se usan con frecuencia se

convierten en parte de los patrones del aula que permiten que los estudiantes internalicen mensajes acerca de qué es el aprendizaje y cómo sucede.

Los autores proponen 21 tipos de rutinas, las cuales están divididas en tres grupos:

- a) Rutinas para presentar y explorar ideas: utilizadas generalmente para iniciar una unidad, para despertar el interés y comenzar el proceso de indagación.
- b) Rutinas para sintetizar y organizar ideas: empleadas para llevar a los estudiantes a encontrar el significado de una nueva información.
- c) Rutinas para explorar las ideas más profundamente: permiten que los estudiantes profundicen y tengan en cuenta la complejidad de los temas e ideas.

Dentro de la presente investigación se utilizaron las rutinas de pensamiento que hacen parte del primer grupo de rutinas, dado a que está orientada a estudiantes de primero de primaria, quienes, por su edad, proceso psicológico y temas previstos en el currículo, se encuentran en una etapa de adquisición y/o fortalecimiento del código escrito, apropiación de nuevas palabras y exploración del entorno que le rodea. Se busca que gradualmente se encuentren preparados para comprender la información que se le presenta en las diferentes áreas del saber, lo que solo se logra cuando los estudiantes se involucran en una auténtica actividad intelectual, lo significa resolver problemas, tomar decisiones y desarrollar nuevas comprensiones, utilizando para ello los métodos y las herramientas de las disciplinas. (Ritchhart, R. et al., 2014).

Las rutinas del primer grupo empleadas para el desarrollo de la presente propuesta son:

TIPO DE RUTINA	RUTINA	CARACTERIZACIÓN
Rutinas para presentar y explorar ideas	Ver-pensar- preguntarse	Realiza movimientos del pensamiento relacionados con describir, interpretar y preguntarse. Es buena para ser realizada con estímulos visuales ambiguos o complejos.
	Antes pensaba- ahora pienso	Realiza movimientos del pensamiento relacionados con la reflexión y la metacognición. Es buena para ayudar a los estudiantes a reflexionar cómo su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo.
	Pensar- juntarse- compartir	Realiza movimientos del pensamiento relacionados con la activación del conocimiento previo, descubrir conocimiento y construir explicaciones.

Dadas las características de las anteriores rutinas, se precisa la importancia de aplicarlas en los estudiantes de primero con el fin de obtener mejores los procesos en cada una de las asignaturas, la reflexión frente a lo que aprenden y cómo lo aprenden, y la posibilidad de intercambiar ideas con sus compañeros.

2.1.3 Pensamiento.

El pensamiento es la capacidad que tienen las personas de formar ideas y representaciones de la realidad en su mente, relacionando unas con otras, dando sentido de representación y significado a sus vivencias. Los procesos básicos del pensamiento establecen operaciones, estímulos, condiciones o representaciones mentales, que sirven para concebir nuevas imágenes mentales o acciones motoras que permiten la construcción de un nuevo conocimiento. En este sentido es válido el planteamiento suscitado por Lerner (2008) cuando afirma que:

El desafío es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros (p. 40)

Además, es importante reconocer que las habilidades de pensamiento no se deben enseñar únicamente como un contenido particular, es necesario estimular el pensar de los estudiantes a partir del desarrollo de la estrategia propuesta en diferentes áreas del conocimiento, generando así un deseo de los estudiantes por expresar lo que piensan, escuchar las hipótesis de sus compañeros y participar activamente durante el proceso de toda la clase. En este sentido, es necesario propender espacios que permitan generar procesos de metacognición que fortalezcan sus niveles de pensamiento

2.1.3.1 *Metacognición*

La metacognición es la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje del individuo, que comprende un conjunto de operaciones intelectuales asociadas a procesos de pensamiento y que permite en que una persona obtenga, valore y produzca nueva información. , En definitiva este aspecto es de suma importancia, ya que su objetivo primordial es que el estudiante aprenda a aprender. .Por ende es importante desarrollar, fomentar e impulsar en los estudiantes, el deseo de analizar y autorregular sus avances en el desarrollo de la comprensión lectora. Sus propias reflexiones les permitirán reconocer sus aciertos e identificar aspectos que deben mejorar frente a su comprensión. Salmon (2014) considera que:

“La metacognición” consiste en pensar sobre el pensamiento. Es la capacidad que tenemos de auto-regular el propio aprendizaje; es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo (p. 78).

Consecuentemente, el análisis de la subcategoría *metacognición*, responde a conflictos cognitivos y construcción y transformación de conceptos, reflejándose en dos sentidos: por un lado referente al docente y por el otro en torno a los estudiantes.

Comúnmente, es reconocido el hecho de que los estudiantes no advierten la importancia de reflexionar sobre su conocimiento y la forma en que se genera también el aprendizaje. Es decir, se ignora su gran potencial y efectos en el desarrollo de la comprensión dando valor y relevancia únicamente a los procesos memorísticos. En ese

sentido es importante destacar que la metacognición se refiere al conocimiento, concientización y control de los procesos de aprendizaje, que a su vez puede ser fortalecido mediante experiencias de aprendizaje adecuadas. De otro lado, los profesores durante la enseñanza, pueden contribuir a fortalecer o desmotivar las tendencias metacognitivas de los estudiantes. Según Burón (1996), la metacognición presenta algunas características importantes:

En primera instancia el llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental, para de esta manera programar el pensamiento; la posibilidad de la elección de las estrategias para adquirir los objetivos planteados; autoobservación del propio proceso de producción de conocimientos, para demostrar si las estrategias elegidas son las adecuadas y la evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los fines propuestos.

Consecuentemente, se puede afirmar que un estudiante es cognitivamente maduro cuando sabe qué es comprender y cómo debe trabajar mentalmente para lograrlo. Así, el entender las virtudes de la metacognición permitirá al docente, potenciar adecuadamente cada uno de sus procesos accediendo a estrategias necesarias para combatir los bajos niveles de comprensión lectora y potenciar el pensamiento de los estudiantes con métodos eficaces para aprender.

Capítulo III

3. Metodología

Una vez analizados los argumentos teóricos que sustentan a las preguntas de investigación y teniendo en cuenta los aspectos importantes que apoyan los alcances de este estudio, se hizo necesario seleccionar la metodología de investigación.

En este capítulo se exponen los principios metodológicos planteados para la creación del proyecto de investigación en curso. En el proceso se pretende considerar y reformular la práctica educativa empleando el método cualitativo de investigación acción. Se analiza la metodología utilizada, estableciendo las estrategias utilizadas para la elaboración de este estudio y su análisis posterior.

Básicamente el proceso metodológico desarrollado permite la reflexión de las acciones pedagógicas realizadas convirtiendo a los actores educativos en investigadores que participan activamente mediante un proceso orientado por fases que permiten el mejoramiento de las prácticas de comprensión al interior del aula.

A lo largo de la investigación se utilizó una gran variedad de instrumentos de recolección como son observaciones descritas en diarios de campo, experiencias grabadas en videos, fotografías, y documentos, que permitieron describir las acciones y situaciones objeto de este estudio, agregando al rol docente el papel de investigador

3.1. Enfoque.

La presente investigación corresponde a un enfoque cualitativo, dadas las características del objeto de estudio. “El enfoque cualitativo realiza descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” Patton (1980-1990), citado por Sampieri (2010)

Así, la investigación se fundamenta en una perspectiva centrada en el entendimiento del significado de la evaluación de la comprensión lectora, como una práctica educativa que propicia mejores resultados en el campo de acción específico.

De esta manera, la investigación cualitativa permitirá desarrollar la investigación como un proceso en el cual los datos no se sujetan a resultados estadísticos, sino a descripciones detalladas acerca de los fenómenos que se estudian; por lo tanto, el paradigma cualitativo “proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencia únicas” (Sampieri 1991. p 28).

3.2 Alcance.

El alcance de la investigación en curso es exploratorio- descriptivo porque se centra en descubrir, examinar, indagar y rastrear información pertinente que permita dar explicaciones del objeto centro de investigación.

Tal como explica Hernández (2010), el propósito de este alcance es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas (p.114). Su utilidad estará basada en el establecimiento de prioridades para estudios futuros,

preparando el terreno para un estudio descriptivo. Así se seleccionará una serie de conceptos o categorías, con el fin de describirlas especificando su propósito en la delimitación de los hechos que conforman el problema de investigación.

3.3 Diseño de la Investigación.

El esquema general de indagación desarrollado en la presente investigación es la Investigación – acción. Se fundamenta en generar cambios en una realidad estudiada sin orientar su énfasis únicamente en lo teórico, desarrolla la investigación teniendo en cuenta también la práctica para lograr así tomar decisiones asertivas frente al objeto de estudio.

Según Hernández (2014) el objetivo de Investigación acción es solucionar dificultades habituales e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Pretende además propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Involucra la cooperación de los sujetos para detectar necesidades e implementar los resultados de los estudios.

La investigación acción tiene como finalidad el mejorar y/o transformar la práctica educativa procurando una mejor comprensión de la misma. En este sentido toma gran relevancia el acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento “El objetivo de la investigación-acción consiste en optimizar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y uso del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliot, 1991). De igual manera es importante especificar que el desarrollo de la investigación Se centró en el descubrimiento y resolución de problemas, cohesionándolo con la práctica reflexiva.

3.4 Población.

El desarrollo de la investigación se realizó con estudiantes de grado 1° básica primaria del colegio el Rodeo sede B, jornada mañana. Conformado por treinta y tres niños: 20 niñas y 13 niños, con una edad media de 6 años.

Proviene de familias de clase media – baja, algunos en situación de desplazamiento y/o con problemáticas sociales enmarcadas por la violencia que afecta a nuestro país.

El grupo en general se caracteriza por ser muy activo y participar con muy buena disposición en cada una de las actividades propuestas, aspecto que repercute de forma importante en su proceso académico. La mayoría de los estudiantes del grupo utilizan significativamente el acto de leer asociándolo a sus vivencias y cotidianidad. Les encanta realizar actividades en las que deban leer y en las cuales deban poner a prueba su conocimiento.

Es importante mencionar que en su totalidad los estudiantes del grado primero, realizaron el grado preescolar en el mismo colegio, de tal manera que en el desarrollo del proceso lector los estudiantes tenían un nivel avanzado en cuanto a la decodificación de palabras se refería, 30 de los 33 estudiantes, es decir el 91 % presentaban una adecuada decodificación y velocidad lectora al terminar su proceso preescolar. Esta situación se dio debido a que en el año 2015 en los grados de preescolar este aspecto fue fortalecido ampliamente por las docentes de la institución, específicamente en la jornada de la mañana.

De otro lado tres de los estudiantes al parecer y por sus múltiples características, presentaban necesidades educativas especiales. Estos niños fueron remitidos a la Eps, pero a la fecha los padres de familia no han entregado los diagnósticos respectivos.

3.4.1 Contexto Institucional

Grafico 3. Ubicación colegio el Rodeo sede B



El Colegio El Rodeo se encuentra ubicado en la localidad cuarta de San Cristóbal, al sur oriente de Bogotá; La localidad está conformada por una parte de zona urbana y otra parte de zona rural en los cerros orientales. Limita al norte con la localidad de Santa Fe; al sur con la localidad de Usme; al oriente con Ubaque y Choachí, y al occidente con las localidades de Antonio Nariño y Rafael Uribe. Está ubicada en la cordillera Oriental, sobre un altiplano de 2.600 metros sobre el nivel del mar rodeado por cadenas montañosas que superan los 3.500 mts, en donde nacen varias quebradas y existen bosques naturales y salvajes. Posee una gran reserva natural “El parque natural Entre Nubes”

Entre las veinte localidades de Bogotá ocupa el quinto lugar en extensión, cuenta con 211 barrios. Tiene la tercera mayor población en situación de pobreza dentro de las veinte localidades del Distrito. Presenta una gran diversidad en sus actividades económicas, prevaleciendo las actividades tradicionales, como el comercio informal y las ventas ambulantes. Uno de sus principales problemas se encuentra en el alto nivel de desempleo

de las personas que allí residen, trayendo como consecuencia: inseguridad, pandillismo y baja calidad de vida.

Esta localidad se ha venido constituyendo como una zona intercultural pues allí llega población proveniente de distintas partes del país, (debido a problemas políticos y sociales generalmente) con sus costumbres y tradiciones, así se ha formado una importante riqueza cultural entre sus habitantes.

La institución se encuentra localizada en los barrios: El Rodeo y San Miguel. Está conformada por dos sedes: A y B, con 1200 estudiantes aproximadamente. Presta sus servicios en las jornadas mañana y tarde. En la sede A: preescolar, primaria y bachillerato; en la sede B preescolar y primaria (sede en la cual se desarrolló la investigación). El colegio cuenta con alta credibilidad en el sector, por la exigencia que se tiene con los estudiantes y sus buenos resultados académicos.

Los estudiantes viven en barrios cercanos como: San Miguel, Altamira, Santa Rita, La Gloria; de estratos 1 y 2 principalmente. En cada una de las jornadas existen 7 cursos, uno por nivel. Cada grupo de primaria está conformado por 35 estudiantes aproximadamente. Hacen parte de esta sede 16 docentes, una orientadora y una coordinadora.

Las estructuras físicas de las dos sedes son totalmente diferentes: en la sede A las instalaciones son nuevas, mientras que la sede B, es aún una pequeña escuela con siete salones, un patio, una pequeña huerta y muchas necesidades no resueltas.

En cuanto al aula de grado primero se caracteriza por ser pequeña, con interferencia de sonidos provenientes del patio en el cual se hace educación física y el salón de informática que es ocupado únicamente los días jueves y viernes.

El piso es de baldosa antigua y en algunos sitios está muy deteriorada; las paredes están bien pintadas. Los pupitres algo maltratados por el paso del tiempo y pese a que continuamente se han lijado, no se ha podido erradicar de los niños la manía de rayarlos. El aula tiene seis cajones distribuidos para las dos jornadas, allí se guardan los útiles que los niños entregan desde inicio de año y algunos obsoletos materiales de la institución. Hay dos tableros y un televisor. La iluminación natural no es muy buena, por lo que las luces deben estar prendidas durante toda la jornada.

3.5 Instrumentos para la recolección de la información.

Con el ánimo de tener evidencia suficiente que sustente el proceso de indagación y considerando que la presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, a continuación, se describen los instrumentos que se emplearon en su transcurso:

3.5.1 Diarios de campo.

El registro de las observaciones de clase específicamente en torno a la lectura, fueron realizadas por parte de la docente investigadora desde el segundo semestre del año 2015, permitiendo reconocer aspectos importantes dentro del proceso y rastreando aquellos hechos que se tornaron susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el registro de las observaciones se entendió como aquel que no se detiene únicamente en “mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión

permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, 2010).

Este instrumento fue diseñado teniendo en cuenta la importancia de hacer un ejercicio riguroso de sistematización que permitiera la claridad en los datos y acciones evidenciadas durante la investigación, para tal efecto se registraron 39 observaciones de clase. La validación del instrumento fue realizada por la docente del seminario de investigación Ligia Arévalo. (Anexo 1)

3.5.2 Lista de cotejo.

Las listas de cotejo fueron utilizadas en el proceso de investigación durante la fase I de diagnóstico y la fase III de cierre y análisis de la información. Su funcionalidad estuvo precedida de una lista de indicadores de logro seleccionados por la docente investigadora y por su asesora de proyecto Diana Sepúlveda, para establecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Este instrumento permitió realizar un seguimiento a la evaluación continua de la información recopilada, a la vez que posibilitó dar con precisión datos necesarios al finalizar la intervención.

A la vez estos instrumentos de recolección de información incluyeron en el proceso un conjunto de indicadores de logro frente el aprendizaje alcanzado de los estudiantes en forma de afirmación, cada una de ellas acompañada de un espacio especial para indicar si cada uno de los desempeños estaba o no presente en su proceso. (Anexo 2)

3.5.3 Test de comprensión de lectura (prueba estandarizada)

Con el ánimo de realizar el diagnóstico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado primero, se realizaron algunos ajustes y se aplicó el test de valoración de comprensión de lectura diseñado por la por la Secretaria de Educación (SED) en alianza con La casa nacional del profesor (CANAPRO), en el año 2012. (Anexo 3)

Teniendo en cuenta los avances obtenidos por los estudiantes en sus niveles de comprensión lectora durante la intervención realizada, se aplicó como evaluación de cierre la prueba del Ministerio de Educación en Lengua Castellana para segundo grado. Esta prueba se implementó con el fin de tener un soporte preciso que permitiera evidenciar los hallazgos del proceso de intervención. Fue validada en la institución por el coordinador de la institución: Magister Alejandro Zuluaga. (Anexo 4)

3.5.4 Materiales audiovisuales: fotografías y videos

Dentro de la investigación, se analizaron y se tuvieron en cuenta como fuente de información, algunos audiovisuales. Éstos como lo indica Hernández (2010), le sirven al investigador para reconocer las condiciones de un ambiente, las experiencias y las situaciones que emergen de los comportamientos. Así, los videos se realizaron durante la fase de intervención durante el desarrollo de la propuesta planteada, aportando al análisis de la información (Anexo 5)

3.6 Categorías de análisis.

Durante el proceso de investigación, a partir de los planteamientos de la pregunta y de los objetivos, surgen las categorías de análisis las cuales pretenden mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes de grado primero, estableciéndose así: la enseñanza, el aprendizaje y pensamiento.

Tabla 1. Categorías, subcategorías e instrumentos de la investigación

Categorías	Subcategorías	Indicadores
ENSEÑANZA	-Evaluación: Tipos de evaluación: -Diagnóstica -Formativa	-Uso que da la docente a la información registrada y recolectada en el momento de evaluar para conocer las ideas previas de los alumnos (saberes y competencias) - Proceso para obtener datos parciales sobre los conocimientos y competencias que se van adquiriendo y permite dicha información la toma de decisiones pedagógicas.
APRENDIZAJE	-Comprensión lectora	Análisis de los niveles de comprensión lectora: Literal, inferencial y crítico. - Recupera información en imágenes o textos. - formula y comprueba hipótesis sobre la información obtenida en las imágenes o texto - Da razones que justifican su opinión, gustos y

		preferencias, sobre hechos e ideas de las imágenes o textos
	Autoevaluación y coevaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Participa activamente en la valoración de sus compañeros de forma clara y respetuosa - Realiza la valoración de sus aprendizajes honestamente
DESARROLLO DE PENSAMIENTO Docente- Estudiante	Meta cognición	<ul style="list-style-type: none"> -Tener conciencia del grado en que la meta está siendo lograda. - Modificar el plan o la estrategia según los resultados obtenidos.

Capítulo IV

4. Reflexión institucional

4.1 Ciclos de reflexión institucional

A partir del proceso de investigación realizado en la institución Educativa el Rodeo, se establecieron tres momentos claves de reflexión frente a la problemática abordada: diseño de propuesta ejecución, resultados obtenidos y proyección en la institución educativa. Estos ciclos correspondieron al diseño de investigación-acción caracterizado por ser un proceso cíclico entre la acción y la reflexión, de manera que todos los momentos fueron integrados y se complementaron. El proceso se tornó flexible e interactivo en todas las fases del ciclo.

Los procesos desarrollados en los ciclos de reflexión condujeron a fortalecer la propuesta, para mejorar las falencias encontradas en la comprensión lectora y su evaluación. El plan diseñado se caracterizó por su flexibilidad, de modo que permitió la adaptación a efectos imprevistos; de igual manera admitió la observación de la acción para recoger evidencias que permitieron evaluarla. La observación fue planificada y registrada con diferentes instrumentos de recolección de datos, conllevando al mejoramiento de la problemática evidenciada al comienzo de la investigación

CAPITULO V

5. Resultados de la investigación

5.1 Análisis de resultados

Este capítulo tiene el objetivo de dar a conocer de forma detallada los resultados que se obtuvieron durante el proceso de investigación a través de los diferentes instrumentos de recolección. Con base en la información encontrada se muestra con detalle los resultados evidenciados en el análisis de la información frente a los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, se mostrarán los resultados obtenidos en cada una de las fases: diagnóstico, intervención, cierre y análisis.

5.1.1 Resultado de la Fase I: diagnóstico

Una de las primeras crisis evidenciadas en la construcción del diagnóstico consistió en localizar una problemática general relevante en el aula, pero que a la vez fuera susceptible de posibles soluciones. Esta dificultad se evidenció desde el mismo anteproyecto. La docente investigadora pretendía darle solución a múltiples aspectos que deseaba mejorar; sin embargo, requería de un norte que la condujera y que le permitiera delimitar el trabajo que realizaría. Su idea central era clara frente al abordar la línea de investigación “evaluación”, a la vez que quería indagar sobre la comprensión lectora, sin embargo, sus frentes de investigación eran muchos. Ante tal situación fueron importantes y necesarias algunas reflexiones que dieron rumbo al trabajo realizado. Entre ellas: ¿Qué se

quiere abordar en torno a la evaluación y la comprensión lectora? ¿Cómo se pueden definir los ejes categóricos que componen el tema de investigación? ¿Qué ideas se tenían acerca del surgimiento del problema que se pretendía abordar? ¿Qué opinión había en la institución acerca de problemática que se pretendía abordar? Sin embargo, después de realizar una organizada sistematización de los aspectos que contemplan el anteproyecto y el diagnóstico, y al evidenciar las necesidades requeridas por la institución se logró superar las dudas iniciales, encontrando el camino que se debía seguir.

En un segundo momento en la realización del diagnóstico y específicamente al organizar e interpretar los datos recolectados en la prueba de comprensión aplicada a los estudiantes, la docente experimentó frustración, ya que estaba convencida del buen proceso comprensivo que presentaban sus estudiantes; sin embargo, al realizar la prueba otros fueron los resultados. Fue un momento de confrontación, al evidenciar que los procesos de enseñanza de los que antes se alardeaba, los de aprendizaje y de desarrollo de pensamiento debían ser modificados. Las observaciones realizadas y registradas en los diarios de campo evidenciaban aún más la problemática...El camino era arduo, la docente investigadora era consciente de ello y estaba dispuesta a afrontarlo.

La caracterización de la muestra se llevó a cabo mediante la recolección de información con diarios de campo, listas de cotejo y prueba diagnóstica. Los resultados que arrojaron estos instrumentos fueron:

- Prueba diagnóstica

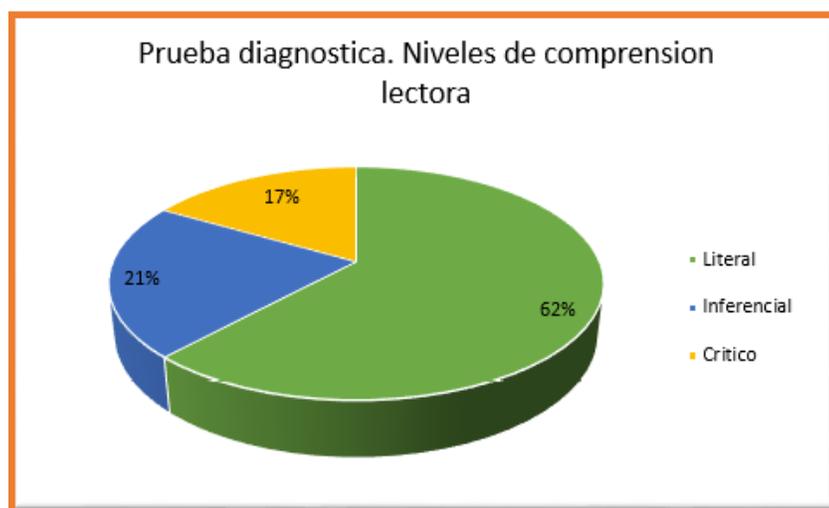
Los estudiantes de primero presentaron la prueba diagnóstica en la que se evaluaban las subcategorías de comprensión de lectura y evaluación, frente a las que se obtuvieron los siguientes resultados. Se relaciona en cada una de las listas el número con el nombre del estudiante (Anexo 8)

Tabla 2. Resultados prueba diagnóstica

Categoría	Subcategoría		Indicador	Resultado
APRENDIZAJE	Comprensión de lectura	Literal	<p>-Ubica datos e información que se encuentran en lugares evidentes de los textos que lee.</p> <p>- Menciona el orden en el que suceden los hechos y acciones de un texto.</p>	<p>De 33 estudiantes 27, es decir el 81 % las respondieron acertadamente</p> <p>22 estudiantes respondieron apropiadamente las preguntas, equivalente al 67%</p>
		Inferencial	<p>-Predice el tipo de texto y el propósito a partir de algunos indicios: Título, imagen.</p> <p>- Se anticipa al contenido de un texto o una imagen a partir de algunas pistas dadas.</p> <p>- Comprueba sus hipótesis sobre el texto durante o después de la lectura</p>	<p>10 estudiantes (30 %) contestaron acertadamente. 23 estudiantes (70 %) fallaron en las respuestas</p> <p>7 estudiantes (21%) acertaron en las preguntas indicadas. 26 estudiantes (79%) no lo lograron.</p> <p>8 estudiantes (24 %) respondieron acertadamente. 25 (76%)estudiantes no lograron responder adecuadamente</p>
	Evaluación	Autoevaluación	- Realiza la valoración de sus aprendizajes honestamente	Se involucró este ítem solicitando a los estudiantes que evaluaran el nivel de dificultad de la prueba. 21 estudiantes consideraron la prueba fácil de contestar, 12 estudiantes expresaron que la prueba estaba difícil de responder.

			Heteroevaluación	La docente llevó a cabo la revisión de las pruebas.
			Coevaluación	No se incluyó
ENSEÑANZA	Tipos de Evaluación:	-Uso que da la docente a la información registrada y recolectada en el momento de evaluar para conocer las ideas previas de los alumnos (saberes y competencias)		Los datos obtenidos en cada uno de los niveles de comprensión lectora se utilizaron para saber la situación inicial de cada estudiante y desde allí iniciar la implementación de la propuesta. Se realizó una evaluación diagnóstica
PENSAMIENTO	Metacognición	Modificar el plan o la estrategia según los resultados obtenidos.		La docente evidenció que las estrategias hasta el momento no estaban dando los resultados requeridos. A partir de allí se inquietó por mejorar sus prácticas pedagógicas y adoptar una estrategia que le permitiera obtener mejores resultados

Grafico 4. Niveles de comprensión lectora en prueba diagnóstica



Estos resultados se deben a que la mayoría de estudiantes presentan un buen nivel de comprensión literal, en cuanto reconocen aquello que está explícito en el texto. De ahí

que en este nivel la mayoría de estudiantes acertaron en las respuestas correspondientes de la prueba diagnóstica practicada.

En cuanto a los niveles inferencial y crítico, los estudiantes mostraron con sus respuestas que un gran porcentaje de ellos presentaba dificultad para establecer relaciones entre partes del texto, deducir información de aspectos que no están escritos; a la vez se hizo evidente la carencia para emitir juicios críticos valorativos de opiniones personales acerca de lo que leían.

Es importante mencionar que el 91% de los estudiantes presentan un buen nivel de decodificación: reconocimiento de palabras y asignación al significado del léxico. En ese sentido vale la pena especificar la importancia de la decodificación en la comprensión lectora. Paredes (2004) al respecto expone:

Leer no solo es descodificar. Sin embargo, el aprender a descodificar es requisito sine qua non para la lectura. Algo más, se tiene que aprender a descodificar lo más adecuadamente posible porque solo así se podrá realizar una adecuada lectura. Se tiene que alcanzar un grado tal de automatización en el proceso descodificador que haga posible el poder adquirir una habilidad de lectura fluida. De no ocurrir ello, la descodificación demandaría un exceso de concentración en el proceso descodificador mismo, y, por lo tanto, distraería la capacidad de comprensión (p. 5)

Vale la pena también especificar, que tres estudiantes presentan dificultad frente al reconocimiento de palabras y asignación al significado del léxico, en la que influye por una parte el proceso de lectura y por la otra, el de escritura. Así: en lectura, se evidencian fallas dado que se les dificulta decodificar los sonidos y reconstruir el sentido del texto, elementos fundamentales para la comprensión del texto, pues como lo afirma Smith (1989)

“la lectura puede ser considerada en términos muy generales como parte de un proceso de comunicación en el que la información viaja entre un trasmisor y un receptor, – ya sea el lector un erudito descifrando un texto medieval o un niño identificando una sola letra en un pizarrón; el transmisor envía o produce, y el receptor trata de comprender”
(P. 23)

En escritura, a pesar que se encuentran en la forma alfabética aun les cuesta relacionarlas entre sí para otorgarle sentido completo al enunciado, puesto que sus grafemas pertenecen al tercer nivel de representación escrita, propuesta por Ferreiro (1988), en la que están asumiendo gradualmente las particularidades gráficas y sonoras del sistema alfabético, y asignando un significado a las palabras.

- Lista de cotejo

Atendiendo a la subcategoría de Comprensión de lectura se diseñaron 3 listas de cotejo que evaluaban en los niños el nivel literal, inferencial y crítico. (Anexo 9)

Esta lista permite evidenciar que 27 estudiantes alcanzan el nivel literal, dado que reconocen información que se encuentran en lugares evidentes de los textos que leen y/o mencionan de igual manera acciones y el orden en que suceden los hechos.

Los seis (6) estudiantes restantes no alcanzan este nivel debido a que, presentan dificultad para identificar detalles, precisar el espacio, tiempo, personajes, secuenciar los sucesos y recordar pasajes y detalles explícitos dentro del texto.

A partir de esta información se concluye que un muy buen porcentaje de estudiantes supera el nivel literal de la comprensión lectora, entendiendo la información explícita que contiene lo leído.

Al analizar los datos de la prueba diagnóstica en el nivel inferencial de la comprensión lectora (Anexo 10 y 11) se puede evidenciar que solo alcanzan el nivel inferencial entre 7 y 13 estudiantes. Los resultados de esta prueba comprueban de forma contundente que la mayoría de los estudiantes presentan dificultad para descubrir información no explícita o que no aparece escrito en el texto; muestran dificultad especialmente para deducir la causa de un hecho, comprobar sus hipótesis sobre lo leído durante o después de la lectura sin predecir el tipo de texto y el propósito a partir de algunos indicios: título, imagen.

Esto se debe a que es la primera vez que los estudiantes resuelven este tipo de pruebas y como explica Cuetos Vega (2008):

El niño necesita disponer de un sistema conceptual lo suficientemente complejo como para entender el texto. Antes de enfrentar al niño con un texto el profesor tiene que asegurarse de que posee los conocimientos necesarios para hacer las inferencias y conexiones requeridas para la comprensión. (p. 183).

- Los resultados de esta lista de cotejo del nivel crítico de la comprensión lectora, (Anexo 12) reflejan específicamente que muy pocos estudiantes dan juicios y razones que expliquen sus opiniones, gustos y preferencias, sobre hechos e ideas de las imágenes o textos leídos. Es en este nivel

de comprensión lectora en el que se evidencia más dificultades por parte de la mayoría de estudiantes.

- Diario de campo

En los diarios de campo se observa como los estudiantes llevan a cabo los procesos de comprensión y siempre se espera una valoración del docente. Esta valoración docente siempre corresponde a registros cualitativos en el cuaderno y cuantitativos en la planilla, pero en ocasiones hace falta profundizar en los conocimientos que realmente adquirieron los estudiantes y las habilidades que se requieren para llegar a las metas que propone el docente, (Anexo 13)

Ante estas observaciones se hace necesario involucrar otras actividades que permitan mejorar los procesos de comprensión y que a la vez lleven a los estudiantes a que puedan evaluar sus avances y el de sus compañeros. También, brindarle al docente herramientas que le permitan valorar de forma integral el desempeño de sus estudiantes.

5.1.2 Resultados de la Fase II: intervención

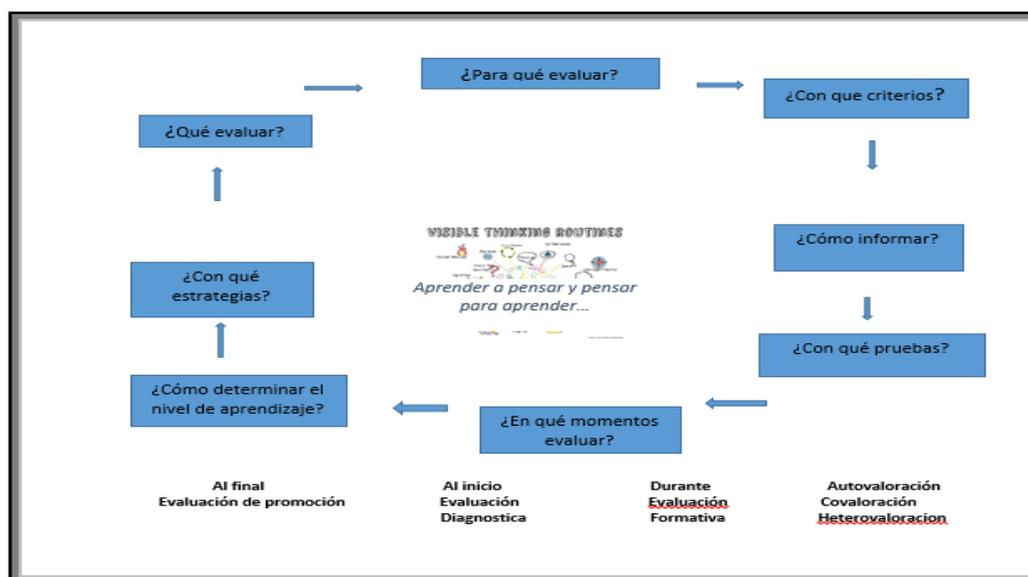
A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico y después de haber especificado los objetivos que se querían alcanzar durante el proceso investigativo, se diseñó la propuesta con la que se abordaría la intervención del proyecto. Ésta en su esencia buscó fortalecer el proceso lector de los estudiantes articulando estratégicamente las rutinas de pensamiento, que fueron seleccionadas específicamente para cambiar y transformar el

concepto de aula tradicional y de permitir una cultura de pensamiento, que propendiera por el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes.

Las Rutinas de Pensamiento, fueron desarrolladas por los Investigadores del Proyecto Zero (2008) de Harvard, son estrategias cognitivas que consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento en los estudiantes. En definitiva, hacer visible nuestro pensamiento. que pretendían incrementar la comprensión para formar seres competentes, capaces de reflexionar, y la evaluación por competencias formulada por Sergio Tobón, que a su vez, buscaba desarrollar en el estudiante la metacognición y el fomento de una evaluación integral del desempeño de los estudiantes, en el proceso de aprendizaje y se constituía en un elemento movilizador de los procesos de comprensión de lectura.

Vale la pena mencionar que esta articulación permitió entonces proponer una verdadera transformación en los procesos de comprensión lectora y de su evaluación.

Grafico 5. Propuesta de intervención



Para lograr cohesionar la propuesta con el trabajo en el aula de clase se realizó el siguiente plan de acción:

Tabla 3. Plan de acción

FASE	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN		FECHA	
FASE I: Diagnóstico de la muestra	Caracterización de la muestra Test de valoración de comprensión de lectura. (Prueba de entrada)	-Diarios de campo - Lista de cotejo - Test de comprensión de lectura (prueba estandarizada)		Mayo 09 – Mayo 21	
FASE II Intervención	Rutina 1: Ver, pensar, preguntarse	Semana 1 y 2: Aplicación a un libro de imágenes: Los animales acuáticos	Evaluación permanente Rubricas de auto, coe y heteroevaluación. Guías (Diseño de la docente)	Mayo 23 - agosto 05	
		Semana 3 y 4: Aplicación a una canción. “Oración a la familia”			
		Semana 5 y 6: Aplicación a un video: “El gran dinosaurio”			
		Semana 7 y 8: Aplicación a un cuento: Taller del proyecto PRAE (Propuesta ambiental educativa)			
	Rutina 2: Antes pensaba-ahora pienso	Semana 1 y 2: Tema “Los nómadas”	Evaluación permanente Rúbricas de auto, coe y heteroevaluación. Guías (Diseño de la docente)	Agosto 08- septiembre 30	
		Semana 3 y 4: “Los símbolos de Bogotá”			
		Semana 5 y 6: “El ciclo del agua”			
		Semana 7 y 8: “Narración los tres cerditos”			
		Semana 1 y 2:	Eva		

	Rutina 3: Pensar-Juntarse-Compartir	Partes y funciones de las plantas	permanente Rubricas de auto, coe y heteroevaluación Guías (Diseño de la docente)	Octubre 03 – noviembre 25
		Semana 3 y 4: Cambios del paisaje a partir del tiempo		
		Semana 5 y 6: El surgimiento de las ciudades		
		Semana 7 y 8: Tarea dejada para trabajar con papitos		
FASE III Cierre y análisis	Test de valoración de comprensión de lectura. (Prueba de salida)	- Lista de cotejo - Test de comprensión de lectura		Noviembre 15 – noviembre 25
	Análisis de resultados	Rubricas		A partir de noviembre 25

La ejecución del plan de acción, implicó cambiar de forma radical muchos de los aspectos que influían en la educación tradicionalista que se les ofrecía a los estudiantes. Dentro de ellos se pueden mencionar: el permitir el protagonismo no solo de la maestra sino del estudiante como actor fundamental en sus procesos; el ver la evaluación con otra mirada, con la posibilidad de fortalecer los procesos de aprendizaje, mas no como una herramienta punitiva estigmatizadora y de control; el realizar planeaciones asertivas en las que se vinculara la propuesta diseñada con procesos de enseñanza, aprendizaje y potencialización del pensamiento; analizar y reflexionar sobre cada una de las clases que se desarrollaban; el permitir y dar voz a la evaluación desde los propios estudiantes; el pasar de clases pasivas en donde primaba el silencio a clases activas que ameritaban de mucho más esfuerzo.

Con el ánimo de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, durante cada una de las sesiones realizadas, se abordó algunas rutinas de pensamiento y la evaluación permanente.

Los datos obtenidos en cada intervención son:

5.1.2.1 Resultados de la Rutina 1: Ver-pensar-preguntarse:

Se desarrolló la primera rutina desde el 23 de mayo hasta el 3 de junio con el tema los animales acuáticos. El 7 de junio se hizo la rutina con base en la canción “Oración a la familia” hasta el día 8 de Julio. Del 11 al 22 de julio con el video “El gran dinosaurio” y el 25 de julio al 5 de agosto, se trabajó la rutina con base en un taller presentado por el Proyecto “PRAE”.

Intervención 1:

- Diario de Campo (Anexo 14).
- Video

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5RDkxdlRwa2dUQ0U/view?pref=2&pli=1

Grafico 6. Estudiantes de grado primero realizando rutina de pensamiento: ver, pensar, preguntarse



Tabla 4. Análisis de intervención 1. Rutina: Ver, pensar, preguntarse

Tema	El agua	Objetivo: Propiciar mediante el desarrollo de la rutina ver, pensar, preguntar el fortalecimiento del nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes.	Nº de estudiantes:	29
Duración de la grabación	5:24 min		Duración de la clase:	60 minutos
Descripción de la clase:	La docente propone como tema el agua y hace diferentes preguntas a los estudiantes sobre dicho tema. Se desarrolla la rutina de pensamiento "Ver, pensar, preguntar". Se desarrolló seguidamente el tema, en el que se utilizaron lecturas concernientes al agua, dadas en resúmenes que la docente elaboró para tal fin; a la vez que les preguntaba constantemente a los niños, qué habían aprendido hasta el momento. Por último, los niños evalúan su trabajo utilizando las rúbricas de auto y coe evaluación.			
ANÁLISIS				
Categoría	Subcategoría		Resultados	
APRENDIZAJE	Comprensión de lectura	Literal: Ubica datos e información que se encuentran en lugares evidentes de los textos que lee	Se indaga con la pregunta ¿Qué ves?	
		Inferencial: Se anticipa al contenido de un texto o una imagen a partir de algunas pistas dadas	Se indaga con la pregunta ¿Cuándo no hay agua que hay? ¿Tú qué piensas?	
		Crítico: Explica la presencia o ausencia de algunos elementos de los textos (imagen, título etc.).	¿Qué te preguntas? -Qué pasa si no cuidamos el agua -Podremos vivir sin agua -De donde viene el agua	
		Autoevaluación	No quedó registrado en el video. La rúbrica se desarrolló al día siguiente	

ENSEÑANZA	Evaluación	Coevaluación: Participa activamente en la valoración de sus compañeros de forma clara y respetuosa Tener conciencia del grado en que la meta está siendo lograda.	Frente a la pregunta sin agua nos podríamos bañar y algunos compañeros mueven la cabeza en señal de desaprobación.
PENSAMIENTO	Metacognición	Tener conciencia del grado en que la meta está siendo lograda. - Modificar el plan o la estrategia según los resultados obtenidos.	Los estudiantes muestran aceptación por la estrategia implementada, reconociendo que esta metodología impulsa su pensamiento evidenciando sus falencias al leer. La docente al analizar los datos muestra deseos de avanzar puesto que evidencia los logros de los estudiantes y sus avances pedagógicos

Grafico 7. Estudiante expresando su experiencia en la rutina de pensamiento



Al finalizar la clase se indaga a un estudiante sobre las rutinas de pensamiento y se logra un **proceso metacognitivo** al responder:

Docente: ¿Qué son las rutinas de pensamiento?

Estudiante Julián Barco: Las rutinas de pensamiento son muy bonitas, muy bonitas para mí, me han hecho hacer una rutina de pensamiento para que yo piense y los otros niños, y ellos son importantes para mí porque son mis amigos y también pueden ser mejores niños para pasar a segundo.

Con base en el análisis de la información y frente al proceso de intervención del proyecto de investigación, se desarrolló la categoría de análisis: Pensamiento, con la subcategoría “Proceso metacognitivo”. Al respecto es válida la acepción que Nickerson, Perkins y Smith (1985) hacen:

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y de las características de personas específicas – en especial, de uno mismo- en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Podemos considerar las habilidades metacognitivas como aquellas habilidades cognitivas que son necesarias, o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos. (p. 125)

Grafico 8 . Formato rutina de pensamiento


INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL EL RODEO
 MAESTRIA EN PEDAGOGIA
 GRADO PRIMERO 2016

Estudiante: Hilary Xiomara Fecha: 13 de julio Tema: Flovento del agua

Rutina

Ver	pensar	preguntarse
Yo vi una rana Yo vi un pez Yo vi un tigre Yo vi una garza Yo vi una ardilla	Yo pienso que los animales si no ai agua mori- tictan los animales Yo pienso que sin agu- a no viviriamos Yo pienso que sin agua no podriamos lavar la loza	Yo me pregunto que sin agua no podriamos sobrevivir? Yo me pregunto que si no ubiera agua en mi casa no sobreviviriamos?

Los niveles de desempeño establecidos para el análisis de datos se constituyen en descripciones que señalan la medida en que los estudiantes demuestran haberse posicionado en uno de los niveles de la comprensión lectora. La ubicación de un estudiante en un nivel determinado de desempeño se realizó analizando los resultados obtenidos en cada sesión, es decir, de acuerdo con lo que pudo desarrollar o no hacerlo. Los niveles de desempeño se denominaron para la investigación como: Superior, Alto, Básico y Bajo.

Con el ánimo de reconocer los resultados del proceso de evaluación realizado, se examinaron los datos obtenidos el 23 de mayo y los del 14 de julio, evidenciando los siguientes resultados:

Tabla 5. Análisis de datos obtenidos el 23 de mayo. Niveles de comprensión lectora. Rutina: Ver, pensar preguntarse. Tema: los animales acuáticos.

MAYO 23. Tema “ Los animales acuáticos” Proceso de evaluación: - Evaluación inicial “Rutina ver- pensar- preguntarse”. -Evaluación del proceso: Evidencias del trabajo realizado. (Prueba escrita y oral de comprensión lectora)

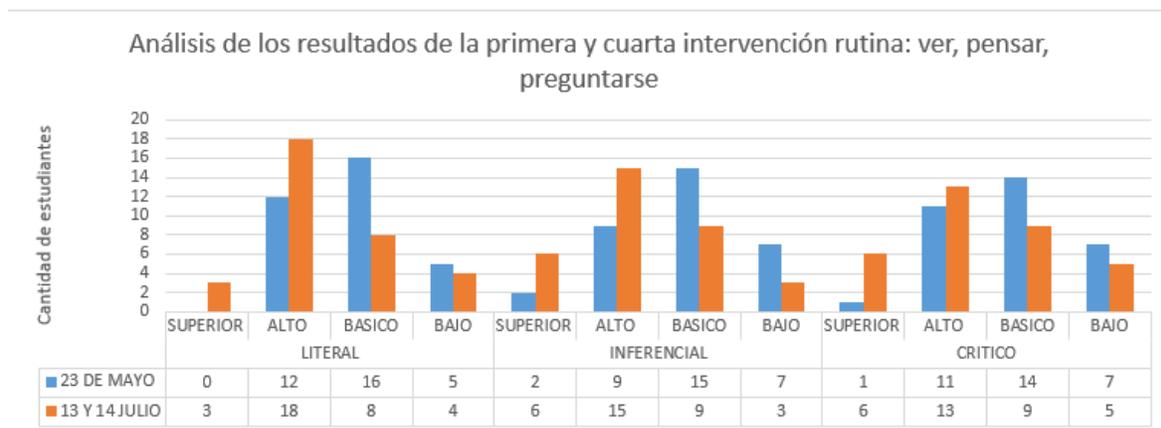
-Evaluación de cierre : Rubricas de auto-coe y heteroevaluación					
Grado	Número total de estudiantes	Criterio de intervención	Niveles de desempeño	Número total de estudiantes por nivel de desempeño	Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño
Primero	33	Recupera información en imágenes o textos Nivel literal	Superior	0	0%
			Alto	12	36%
			Básico	16	48%
			Bajo	5	15%
		Hace inferencias en textos Nivel inferencial	Superior	2	6%
			Alto	9	27%
			Básico	15	45%
			Bajo	7	21%
		Opina sobre el contenido, presentando su posición al respecto Nivel crítico	Superior	1	3%
			Alto	11	33%
			Básico	14	42%
			Bajo	7	21%

Tabla 6. Análisis de datos obtenidos el 13 y 14 de julio. Niveles de comprensión lectora. Rutina: Ver, pensar preguntarse. Tema: El agua.

13 y 14 de Julio. Tema “ Actividad para proyecto Prae”					
Proceso de evaluación:					
-Evaluación inicial “Rutina ver- pensar- preguntarse”.					
- Evaluación del proceso: Evidencias del trabajo. Realización de cartelera y exposición					
- Evaluacion de cierre : Rubricas de auto-coe y heteroevaluación					
Grado	Número total de estudiantes	Criterio de intervención	Niveles de desempeño	Número total de estudiantes por nivel de desempeño	Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño
Primero	33	Recupera información en imágenes o textos Nivel literal	Superior	3	9%
			Alto	18	54%
			Básico	8	24%
			Bajo	4	12%
		Hace inferencias en textos Nivel inferencial	Superior	6	18%
			Alto	15	45%
			Básico	9	28%
			Bajo	3	9%
		Opina sobre el	Superior	6	18%

		contenido, presentando su posición al respecto Nivel crítico	Alto	13	39%
			Básico	9	27%
			Bajo	5	15%

Grafico 9. Análisis de los resultados de la primera y cuarta intervención rutinaria: ver, pensar, preguntarse



Al analizar los resultados de la primera y cuarta intervención del proceso de evaluación de la comprensión lectora, mediados en primera instancia a partir de la rutina de pensamiento “Ver, pensar, preguntarse,” y las rúbricas de heteroevaluación, se puede observar que en la primera intervención los niveles de comprensión lectora, estaban ubicados con mejores resultados en el nivel literal. En cuanto a los niveles inferenciales y críticos el porcentaje de estudiantes ubicados es menor.

Así mismo, los datos muestran como en la cuarta intervención, el porcentaje de estudiantes que se ubicó en el nivel inferencial supera los registrados en la primera intervención. De igual manera, se logró avances en cuanto al nivel crítico; sin embargo, fueron menos los estudiantes que se posicionaron en este nivel de comprensión lectora.

Con base en estos resultados se puede afirmar que un buen proceso de evaluación que cobije de forma permanente el desarrollo de la clase, permite que los estudiantes tengan avances en su proceso de comprensión lectora. Al respecto Tobón (2008) afirma: “La evaluación es el proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realiza un juicio o dictamen de esas evidencias teniendo en cuenta criterios preestablecidos, para dar finalmente una retroinformación que busque mejorar la idoneidad”. (p. 13)

5.1.2.2 Resultados de la Rutina 2: antes pensaba- ahora pienso

Se inició su desarrollo a partir de la semana del 8 al 19 de agosto en el área de ciencias sociales con el tema los nómadas. El 22 del mismo mes al 2 de septiembre, se desarrolló con base en la lectura: “Los símbolos de Bogotá”. Del 5 al 16 de septiembre se implementó en el tema “El ciclo del agua” y a partir del 19 de septiembre al 30 con base en narraciones de cuentos, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de leer y disfrutar los diferentes libros llevados a clase, permitiendo así el adquirir el hábito de la lectura e incentivando a que el niño sea un futuro lector. Además, los libros infantiles se convierten en un vehículo fantástico para sus procesos de comprensión lectora ya que desarrollan la imaginación y aportan un gran valor cultural en su formación

Intervención 2

-Diario de Campo (Anexo 15)

-Video https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5dVJtX0wzV1IEYWs/view?pref=2&pli=1

Grafico 10. Rutina antes pensaba –ahora pienso



Tabla 7. Análisis de datos comprensión lectora. Rutina: Antes pensaba-ahora pienso. Tema los nómadas

Tema	Nómadas	Objetivo: Potenciar en los estudiantes las razones que justifican su opinión, gustos y preferencias, sobre hechos e ideas de las imágenes o textos	Nº de estudiantes:	29
Duración de la grabación	13:35 min		Duración de la clase:	50 minutos
Descripción de la clase:	La docente indaga a los estudiantes sobre la rutina anterior y realiza la introducción a la nueva rutina. Hace entrega del formato que la contiene. Se realiza una lectura guiada por la docente y acompañada de los gestos de los estudiantes. Luego, los estudiantes diligencian los formatos de forma individual y socializan de forma grupal.			
ANÁLISIS				
Categoría	Subcategoría		Resultados	
Aprendizaje	Comprensión de lectura	Literal: Menciona el orden en el que suceden los hechos y acciones de un texto.	¿Qué entendimos?	

		Inferencial: - Comprueba sus hipótesis sobre el texto durante o después de la lectura	Escriban en el formato lo que entendieron de la lectura en el cuadro de lo que ahora piensan.
		Crítico: Da razones que justifican su opinión, gustos y preferencias, sobre hechos e ideas de las imágenes o textos	Escriban lo que antes pensaban y lo que ahora piensan
	Evaluación	Autoevaluación: Realiza la valoración de sus aprendizajes honestamente	Los estudiantes diligenciaron un formato “rúbrica” en que debían evaluar su proceso de la clase. (Anexo F)
		Coevaluación: Participa activamente en la valoración de sus compañeros de forma clara y respetuosa	Los estudiantes en grupos de tres socializan la información registrada en el formato a partir de la lectura En el video se observa como entre los compañeros se observan el formato de valoración y evalúan a los demás. Anexo G
Enseñanza	Evaluación: Tipos de evaluación: -Diagnóstica -Formativa	Proceso para obtener datos parciales sobre los conocimientos y competencias que se van adquiriendo y permite dicha información la toma de decisiones pedagógicas.	La profesora hace comentarios sobre el trabajo realizado por los estudiantes, los motiva a continuar con la escritura. Registra los datos obtenidos en las rejillas correspondientes
Pensamiento	Metacognición	-Tener conciencia del grado en que la meta está siendo lograda.	Los estudiantes y la docente experimentaron el progreso que hubo en su pensamiento y en el entendimiento del tema “los nómadas” que se estaba desarrollando, gracias a las diferentes preguntas formuladas durante la rutina.

Tabla 8. Formato “evidencia de la rutina: Antes pensaba-ahora pienso”

Categorías	Respuestas	Nº de estudiantes
Pensamiento		
Antes pensaba	-Los nómadas vivían en casas.	7
	-Los primeros hombres tenían carros	1
	-Los nómadas vivían en edificios	4
	Los nómadas iban de un lugar a otro en aeropuertos	1
	-Los nómadas eran hombres muy grandes	1
	-Los primeros hombres vivían en cuevas oscuras	3
	-Los nómadas vivían en refugios	6
-Los nómadas vivían en ciudades y tenían mucha plata	1	
-Ellos vivían solos o a veces con animales. Nota: cuatro estudiantes no contestaron	1	
Ahora pienso	-Los nómadas viven en cuevas	9
	-Inventaron el fuego y también cómo comunicarse	3
	-Pintaban las cuevas y asaban carne	2
	-Tenían flechas, vivían en cuevas y cazaban	2
	- Los hombres pintaban, asaban carne.	1
	-Utilizaban el fuego para sobrevivir	2
	-Se protegían en las cuevas de los tigres	
	-Los hombres utilizaban los refugios porque los animales salvajes querían matarlos.	1
	Los primeros hombres necesitaban animales para sobrevivir.	1
	Mataban animales para comer.	1
	Los primeros hombres comían peces, pescaban y comían manzanas.	
	Nota: Tres estudiantes no contestaron	

Al analizar los datos referentes al formato “evidencia de la rutina: Antes pensaba-ahora pienso”, se comprueba un gran cambio en las respuestas registradas. Los registros referentes al apartado “Antes pensaba”, muestran que los estudiantes dan a conocer sus

conocimientos previos, ligándolos a sus propias vivencias, sin proponer cambios que haya registrado la historia del hombre. Esto se da porque precisamente desconocen la información pertinente del tema.

En cuanto al momento de la rutina “Ahora pienso”, es evidente que la postura de los estudiantes es mucho más estructurada, puesto que describen aspectos primordiales del tema que verifican la apropiación y comprensión de lo trabajado, en este caso de lo leído.

Es importante mencionar que los estudiantes cambiaron su punto de vista a partir de la lectura realizada, de la exteriorización de sus pensamientos, además de la reflexión realizada. Al respecto Ritchhart (2014) afirma:

Esta rutina ayuda a reflexionar sobre su pensamiento acerca de un tema o cuestión a explorar cómo y porqué el pensamiento ha cambiado. Puede ser útil para consolidar un nuevo aprendizaje y a medida que los estudiantes identifican sus nuevas comprensiones, opiniones y creencias...desarrollan sus habilidades de razonamiento y reconocen relaciones de causa efecto. (p.223)

El lograr que solo con una lectura se generen cambios substanciales en los estudiantes se da a partir del interés que se despierta en el estudiante y el esfuerzo que hace en comprender lo que lee. En ese sentido el contenido propuesto al estudiante ha de estar acorde con un vocabulario adecuado y sin construcciones sintácticas que le resulten frustrantes.

Consecuentemente y con el ánimo de reconocer los resultados del proceso de evaluación permanente, durante el desarrollo de las intervenciones realizadas, se analizó la información obtenida en el proceso de evaluación el 21 de julio con el proceso del tema “Los nómadas” y el 12 de agosto en el Plan Lector, evidenciando los siguientes resultados:

Tabla 9. Análisis de datos niveles de comprensión lectora. Rutina: antes pensaba- ahora pienso. Tema “los nómadas”

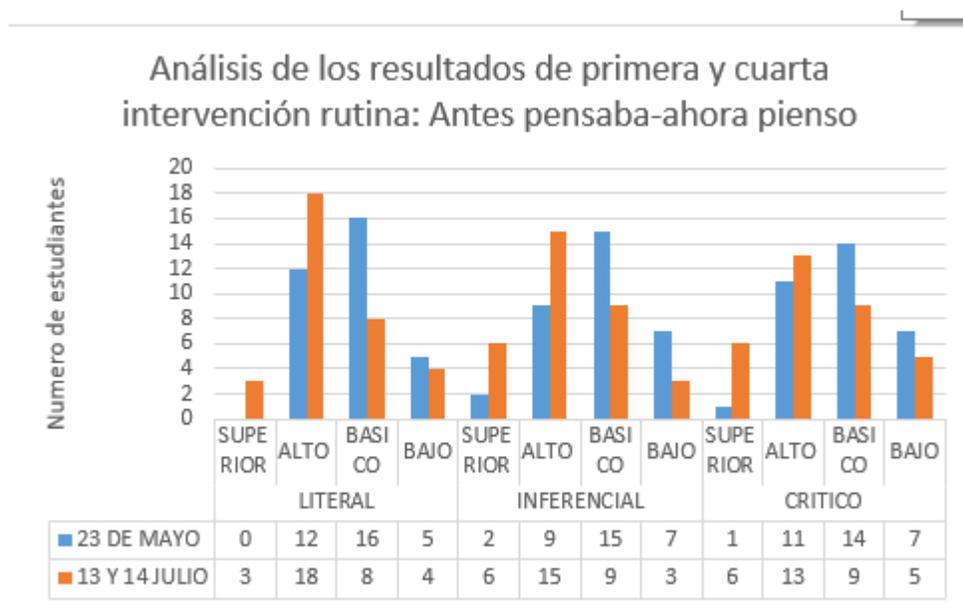
19 de agosto. Área Sociales. Tema “ Los nómadas”					
Proceso de evaluación:					
-Evaluación inicial “Rutina Antes pensaba-ahora pienso”.					
- Evaluación del proceso: Evidencia del trabajo realizado (Creación escrita)					
- Evaluación de cierre : --Rubricas de auto-co y Heteroevaluación					
Grado	Número total de estudiantes	Criterio de intervención	Niveles de desempeño	Número total de estudiantes por nivel de desempeño	Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño
Primero	33	Recupera información en imágenes o textos Nivel literal	Superior	5	15%
			Alto	17	51%
			Básico	8	24%
			Bajo	3	9%
		Hace inferencias en textos Nivel inferencial	Superior	5	15%
			Alto	12	37%
			Básico	13	39%
			Bajo	3	9%
		Opina sobre el contenido, presentando su posición al respecto Nivel crítico	Superior	5	15%
			Alto	12	38%
			Básico	13	39%
			Bajo	3	9%

Tabla 10. Análisis de datos niveles de comprensión lectora. Rutina: antes pensaba – ahora pienso. Tema: Lectura de cuento

30 de septiembre. Área L. Castellana. Plan Lector. Cuento “ Los tres cerditos”					
Proceso de evaluación:					
-Evaluación inicial “Rutina Antes pensaba-ahora pienso”.					
- Evaluación del proceso: Evidencias del trabajo realizado. Desarrollo de preguntas					
- Evaluación de cierre : Rubricas de auto-coe y heteroevaluación					
Grado	Número total de estudiantes	Criterio de intervención	Niveles de desempeño	Número total de estudiantes por nivel de desempeño	Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño
		Recupera información en imágenes o textos	Superior	8	24%
			Alto	15	46%
			Básico	7	21%
			Bajo	3	9%

Primero	33	Nivel literal			
		Hace inferencias en textos Nivel inferencial	Superior	6	18%
			Alto	13	39%
			Básico	11	33%
			Bajo	3	9%
		Opina sobre el contenido, presentando su posición al respecto Nivel crítico	Superior	7	21%
			Alto	13	39%
			Básico	10	30%
			Bajo	3	9%

Grafico 11. Análisis de resultados de la primera y cuarta intervención rutinaria: antes pensaba-ahora pienso



Al analizar los anteriores datos, se puede observar un gran avance por parte de los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión. “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p.70)

Un número significativo de estudiantes consiguió mejorar sus desempeños. Hubo un buen posicionamiento de los estudiantes que se ubicaron en un desempeño superior, demostrando la efectividad de la intervención realizada. En el nivel literal de la

comprensión en el desempeño superior se ubicó al finalizar la intervención con esta rutina de pensamiento 3 estudiantes; en el nivel inferencial lo lograron 4 y en el nivel crítico 5 estudiantes.

5.1.2.3 Resultados de la Rutina 3: pensar-juntarse-compartir

Se desarrolló la primera rutina desde el 3 al 21 de octubre con el tema del área de Ciencias naturales “Partes y funciones de las plantas”. Del 24 de octubre al 4 de noviembre se hizo la rutina con base en el tema de Ciencias Sociales “Cambios del paisaje a partir del tiempo”. Desde el día 8 de noviembre al 18 “El surgimiento de las ciudades”, el 21 de noviembre “Plan lector” cada estudiante escogió un cuento de su preferencia. El 25 de noviembre se realizó la intervención con base en una tarea dejada para trabajar con los papitos: “Leer un pequeño cuento, contestar preguntas y prepararse para compartirlo a sus compañeros”

Intervención 3

- Diario de Campo (Anexo 16)
- Video https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5al9UdjVVcVNTM2M/view

Grafico 12. Estudiantes participando en rutina: pensar, juntarse y compartir



Tabla 11. Análisis de datos video rutina: pensar, juntarse, compartir. Tema: partes y funciones de las plantas

Tema	Las partes y funciones de las plantas	Nº de estudiantes:	32	Objetivo: Deducir la causa de un hecho o idea de un texto, comprobando las hipótesis realizadas
Duración de la grabación	22:05 min	Duración de la clase:	150 minutos	
Descripción de la clase:	<p>Se realiza la inducción de la clase que se realizará y su pertinente intervención. Los niños van a su huerta. En el salón se analiza la tarea que se había dejado: Traer flores, semillas, hojas secas para trabajar en el tema. Se dialoga sobre las características de las plantas realizando un taller que les permite realizar inferencias frente al tema y presentar una posición crítica frente al asunto tratado.</p> <p>Para la segunda parte de la rutina de pensamiento “Juntarse”, se conformaron grupos, la docente ofrece una lectura sobre las partes de la planta y sus funciones. En la tercera parte de la rutina “Compartir” se entrega a los niños un formato de evidencia en el que deben escribir lo que pensaban y lo que querían compartir con sus compañeritos. Cada grupo expone una de las partes anteriormente sugeridas. Se pregunta a los estudiantes qué es lo que más les ha gustado de lo visto en el día y se diligencian las rúbricas de auto y co y heteroevaluación</p>			
ANÁLISIS				
Categoría	Subcategoría	Resultados		
Aprendizaje	Comprensión de lectura Nivel Literal: Recupera	¿Qué tema vas a exponer? ¿Qué parte de la planta trajiste a clase? ¿Qué sembramos en la huerta?		

	información en imágenes	¿Cuáles son las partes que se observan en las plantas?
	Inferencial: Comprueba sus hipótesis sobre el texto durante o después de la lectura	¿Cómo está el cilantro que sembramos? ¿Por qué? ¿Quieres contarnos lo que hemos logrado en esta huerta? Analicemos porque hay diferentes formas de hojas. ¿Cómo se alimentan las plantas? ¿Cuál será la función de las flores?
	Crítico: Da razones que justifican su opinión, gustos y preferencias, sobre hechos e ideas de las imágenes o textos	¿Qué aprendiste de la lectura? ¿Si no existieran las flores qué pasaría con las plantas? ¿Por qué no todas las plantas son iguales? ¿Cómo podemos cuidar las plantas y qué beneficios nos traerá el hacerlo?
	Autoevaluación: - Realiza la valoración de sus aprendizajes honestamente	Los estudiantes diligenciaron un formato "rúbrica" en el que debían evaluar su proceso de la clase.
	Coevaluación: Participa activamente en la valoración de sus compañeros de forma clara y respetuosa	Cada estudiaste evalúa a su compañero
Enseñanza	Tipos de evaluación: Uso que da la docente a la información registrada y recolectada en el momento de evaluar para conocer las ideas previas de los alumnos (saberes y competencias)	Al finalizar la clase la docente evalúa a cada estudiante con base en toda la información obtenida durante el proceso
Pensamiento	Metacognición: -Tener conciencia del grado en que la meta está siendo lograda. - Modificar el plan o la estrategia según los resultados obtenidos	Las respuestas dadas por parte de los estudiantes permiten que se visibilice el pensamiento de los niños y desde allí se inicia el desarrollo de la temática, haciendo los ajustes pertinentes a la planeación. La evaluación se tornó continua y dio cuenta de todo el proceso. Buscó evidenciar los avances de los estudiantes, retomando los errores únicamente para analizar cómo pueden mejorarse los procesos

Tabla 12. Gráfico formato Rutina: pensar, juntarse y compartir

Categorías	Respuestas	Nº de estudiantes
Pensamos que ...	Las plantas son seres vivos	5
	Las plantas sirven para hacer alimento	4
	Las plantas dan vida	4
	Las plantas alimentan a los seres humanos	1
	Los humanos no tienen que arrancar las flores	2
	Nosotros no debemos arrancar las hojas de las plantas	5
	Las plantas son importantes para experimentos	3
	Las plantas son solo de la huerta	3
	Las plantas son para que nosotros vivamos juntos	2
	Las partes de las plantas son las: Hojas y las flores	2
	Las plantas no se mueven	1
Queremos compartir que...	-Las plantas elaboran su alimento de la luz solar por medio de las hojas	4
	-Hay plantas alimenticias, industriales y medicinales.	5
	-Con las plantas industriales podemos embellecer los jardines, arreglar los comedores y adornar para fiestas	5
	-La raíz sostiene la planta del suelo y toma las vitaminas del suelo	5
	-La flor permite que se reproduzcan las plantas	4
	- El tallo sirve para que por allí pase el agua a la planta	4
	-Para mejorar nuestras vidas debemos cuidar las plantas o si no nos quedaremos sin vida	5

En el desarrollo de la rutina: pensar, juntarse y compartir, se puede evidenciar que los estudiantes expresan y demuestran sus preconceptos del tema, llegan a conclusiones sobre un tema específico, permitiéndole a la docente potenciar su capacidad de aprendizaje. Al respecto Ritchhart (2014) expresa:

Cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de lo que está comprendiendo.

Sacar a la luz el pensamiento del estudiante nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas. Debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven al aprendizaje a los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando. (p.64)

El determinar la importancia de la evaluación inicial en el desarrollo de un tema nos acerca a la realidad de los estudiantes, a la realidad de sus vivencias, a la realidad de sus apreciaciones. Se torna esta primera evaluación en un indicio claro de lo que espero que mis estudiantes lleguen a comprender y del punto de partida en el cual se encuentran. “Solo cuando comprendemos que están pensando y sintiendo nuestros estudiantes, podemos utilizar este conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión” (Ritchhart R, 2014, p. 64)

Tabla 13. Niveles de comprensión lectora. Rutina de pensamiento: pensar, juntarse y compartir. Tema. Partes y funciones de las plantas

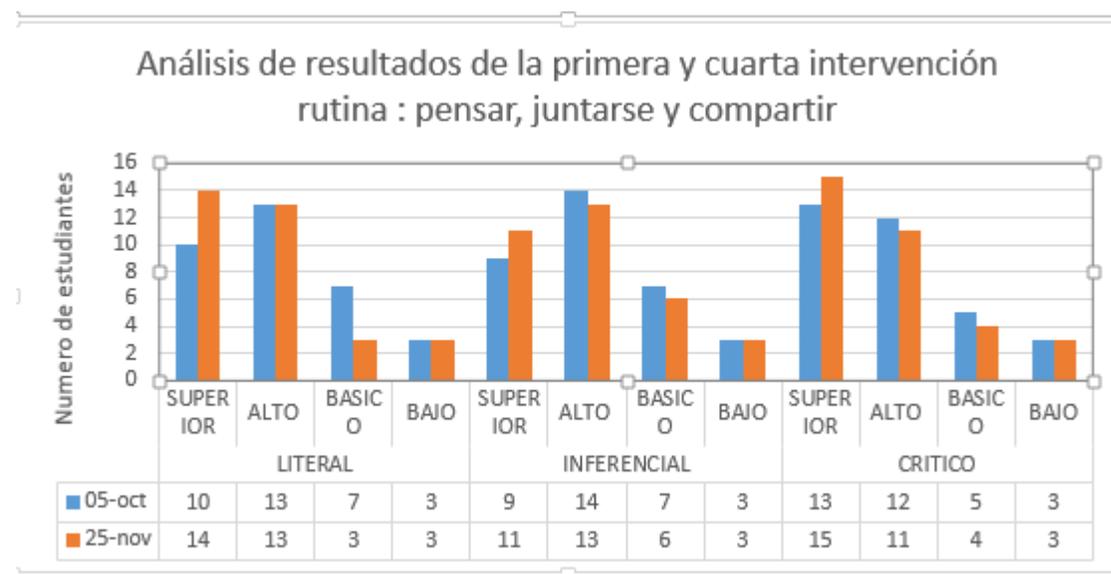
5 de Octubre. Área Ciencias naturales. Tema “ Partes y funciones de las plantas ”					
Proceso de evaluación:					
-Evaluación inicial “Rutina Pensar, juntarse y compartir”.					
- Evaluación del proceso: Evidencias del trabajo realizado (Exposición grupal)					
- Evaluación de cierre : --Rubricas de auto-coe y heteroevaluación					
Grado	Número total de estudiantes	Criterio de intervención	Niveles de desempeño	Número total de estudiantes por nivel de desempeño	Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño
Primero	33	Recupera información en imágenes o textos Nivel literal	Superior	10	30%
			Alto	13	39%
			Básico	7	21%
			Bajo	3	9%

	Hace inferencias en textos	Superior	9	27%
		Alto	14	43%
		Básico	7	21%
		Bajo	3	9%
	Opina sobre el contenido, presentando su posición al respecto	Superior	13	39%
		Alto	12	36%
		Básico	5	15%
		Bajo	3	9%
Nivel inferencial				
Nivel crítico				

Tabla 14. Niveles de comprensión lectora. Rutina de pensamiento: pensar, juntarse y compartir. Tema. Cuento “Trabajo en casa con papitos”

25 de noviembre. Área L.Castellana. Plan Lector. Cuento “ Trabajo en casa con papitos”					
Proceso de evaluación:					
-Evaluación inicial “Rutina Pensar, juntarse y compartir”.					
- Evaluación del proceso: Evidencias del trabajo realizado (Exposición individual)					
- Evaluación de cierre : Rubricas de auto-coe y heteroevaluación					
Grado	Número total de estudiantes	Criterio de intervención	Niveles de desempeño	Número total de estudiantes por nivel de desempeño	Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño
Primero	33	Recupera información en imágenes o textos Nivel literal	Superior	14	42%
			Alto	13	39%
			Básico	3	9%
			Bajo	3	9%
		Hace inferencias en textos Nivel inferencial	Superior	11	33%
			Alto	13	39%
			Básico	6	18%
			Bajo	3	9%
		Opina sobre el contenido, presentando su posición al respecto Nivel crítico	Superior	15	45%
			Alto	11	33%
			Básico	4	12%
			Bajo	3	9%

Grafico 13. Análisis de resultados de la primera y cuarta intervención rutinaria: pensar, juntarse y compartir



Los datos registrados en el desarrollo de la rutina de pensamiento: Pensar, juntarse y compartir, permiten evidenciar que el pensamiento de los estudiantes cada vez se hace más estructurado, sus intervenciones son más críticas. Abre la posibilidad a explicaciones con coherencia, dando razones y justificando su opinión sobre las diferentes ideas que van surgiendo alrededor de cada tema. Ritchhart (2014) afirma: “Una de las cosas que se observa en la mayoría de las rutinas es que están diseñadas no para obtener una respuesta específica, sino para descubrir el pensamiento emergente del estudiante acerca de un tema determinado”.

Para darle continuidad al plan de acción, estipulado dentro del proceso de la investigación en curso, se realizó una prueba de cierre que permitiera evidenciar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. La prueba fue tomada del Ministerio de Educación, con algunos ajustes hechos para poder evaluar los niveles de comprensión lectora y las particularidades de las rutinas de pensamiento, las cuales permiten hacer inferencias y

sentar una posición crítica frente a cada situación dada. Se diseñó bajo la supervisión de la asesora del proyecto y avalada por el coordinador del colegio. Es necesario explicar que no se utilizó la misma de prueba de entrada, debido a que los estudiantes habían demostrado el haber logrado procesos más complejos de lectura, por lo cual se pretendía evidenciarlo con una prueba que contuviera preguntas con un mayor grado de dificultad.

Atendiendo a la categoría de Comprensión de lectura se diseñaron 3 listas de cotejo evaluando en los niños el nivel literal, inferencial y crítico, después de la intervención realizada.

Al analizar la prueba de salida concerniente al nivel literal (Anexo 17) se puede evidenciar que 30 estudiantes alcanzan el nivel literal equivalente al 91% dado que reconocen información que se encuentra en lugares evidentes de los textos que leen. Al comparar la lista de cotejo de la prueba de entrada se puede evidenciar que 3 estudiantes más logran alcanzar este nivel. Es decir, aumentó en un 10% el porcentaje de estudiantes que mejoraron su comprensión lectora en el nivel literal, ya que, en la prueba de entrada aplicada, alcanzaron este nivel 27 estudiantes (81%) y en la prueba de salida fue lograda por 30 estudiantes (91 %).

Los anteriores resultados prueban que la intervención a partir de las rutinas de pensamiento consintió que los estudiantes centraran su atención en primera instancia, en las ideas e información expuestas en el texto explícitamente. Así su reconocimiento se dio a partir de detalles, personajes, lugares, tiempo, nombres, secuencia de acciones, entre otros.

En cada una de las intervenciones realizadas y en el uso frecuente de las rutinas de pensamiento se hacían preguntas claves que determinan el avance en el nivel literal de comprensión lectora. Dentro de ellas: ¿Qué? ¿Cómo se llama?, ¿Quién es? ¿Dónde? ¿Cómo es?, ¿Con quién?, ¿Para qué? ¿Cuándo?

Es importante especificar qué además de haber mejorado el nivel literal de comprensión lectora, se evidencia un alto nivel de escritura. Los estudiantes mejoraron su redacción, incrementando su vocabulario. Se puede señalar que en cada uno de los escritos realizados, los estudiantes: recuerdan, escriben en forma ordenada y proporcionan detalles como: nombrar, mencionar características de los personajes, e indicar particularidades de un lugar, espacio y /o tiempo

El resultado del análisis de la prueba de cierre en el nivel inferencial (Anexo 18), nos indica que hubo un grupo considerable de estudiantes que mejoró el nivel inferencial de su comprensión lectora. Vale la pena recordar que durante la intervención realizada, las rutinas de pensamiento tenían como objetivo además de servir de prueba diagnóstica (para saber los pre conocimientos que tenían los estudiantes), el permitir la optimización del nivel inferencial de comprensión lectora, dado que en la prueba de entrada los resultados habían sido muy desfavorables.

Los datos arrojados, evidencian que 12 estudiantes (37%), en comparación con la prueba de entrada “deducen la causa de un hecho o idea de un texto”, alcanzando este criterio establecido para este nivel de comprensión lectora. En la prueba de entrada este aspecto fue logrado solo por 7 estudiantes (21%). En el análisis del segundo indicador “deducen el significado de palabras a partir de información implícita” 5 estudiantes (15 %) mejoraron en la prueba de cierre. En la primera prueba habían alcanzado este nivel 12 estudiantes (36%).

Al analizar los resultados del nivel crítico de la comprensión lectora, (Ver tabla 19) se evidencia que a partir de la intervención realizada 23 estudiantes (70 %) utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. Se explica el texto más ampliamente. En sus explicaciones tanto orales como escritas los niños: formulan

hipótesis y nuevas ideas, infiriendo secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido, realizando hipótesis y deduciendo relaciones de causa y efecto.

Para lograr mejores resultados durante la intervención de la investigación en curso, se desarrollaron algunas preguntas claves en el desarrollo de las rutinas de pensamiento. A saber: ¿Qué pasaría antes de?, ¿Por qué?, ¿Qué otro título...? ¿Cuál es?, ¿Cuál es el motivo?, ¿Qué diferencias ves? ¿Qué crees, qué piensas?

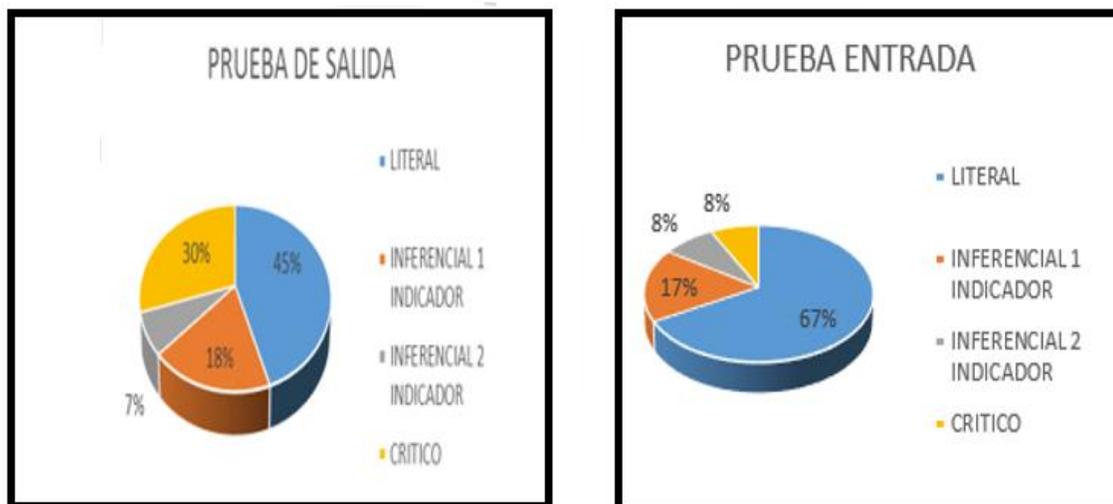
Los avances son significativos en la medida que los estudiantes argumentan de forma espontánea el mensaje de cada uno de los textos ofrecidos, realizan inferencias sobre acciones y momentos particulares de la lectura y contrastan sus hipótesis comentando con sus compañeros.

La lista de cotejo de la prueba de cierre, nivel crítico de comprensión lectora, evidencia un mejor desempeño en los estudiantes a comparación de la prueba de entrada. Es preciso mencionar que en el primer indicador “Da razones que justifican su opinión, gustos y preferencias, sobre hechos e ideas de las imágenes o textos”, 20 estudiantes (60 %) lograron avanzar en este aspecto. En la prueba de entrada lo lograron únicamente 3 (9%) estudiantes, (fue el ítem con resultados más desfavorables en la prueba de entrada); de igual manera se convirtió en el aspecto evaluado en que más estudiantes mejoraron.

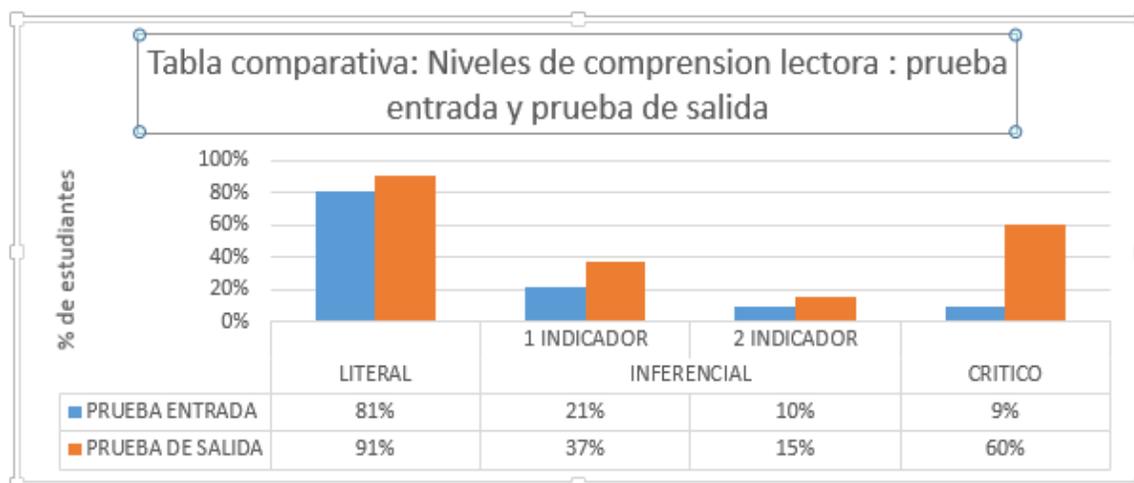
En cuanto a la explicación de la presencia o ausencia de algunos elementos de los textos (imagen, título etc.), En la prueba de entrada, alcanzaron este aspecto 9 estudiantes; es decir en la prueba de cierre, 18 estudiantes (55%), lograron posicionarse en este nivel.

Uno de los logros más significativos de la investigación se produjo cuando los estudiantes emitieron juicios de valor sobre los textos leídos, confrontando el significado del texto con sus saberes y experiencias.

Grafico 14. Niveles de comprensión lectora. Prueba de entrada y prueba de salida



17a. Resultados de pruebas de salida y entrada



17b. Resultados comparativos de la prueba de entrada y salida.

5.1.3 Proyección en la institución educativa

A partir de los resultados que se fueron evidenciando durante la intervención realizada con los estudiantes de grado primero, algunos docentes se interesaron por el proyecto lo que permitió

A. Observación de la clase de la docente investigadora por otros docentes que pertenecen al colegio.

Gráfico 15. Coevaluación realizada por un docente


 COLEGIO EL RODIO SEDE B
Coevaluación

REGISTRO ANECDÓTICO		
Docente observador:	Grado:	Fecha:
Hilda Delores Rodriguez	Tercero	12-07-2016
Docente observado:	Hora:	
Claudia Maria	10:30 AM.	
ASPECTOS A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN	COMENTARIO
Desarrollo de la clase	Interesante, se marcaron los tres momentos	En los momentos, que de la docente se ve muy coherente a la estrategia presentada. Es una estrategia interesante porque estimulo al estudiante a seguir sus ideas y a pensar las presentaciones.
Disposición de los estudiantes	- Buena disposición - curiosidad - Buena participación. - Motivación	- Se observo participación - el apoyo entre estudiantes. - se puede alentar a hablar
Pertinencia del trabajo desarrollado con las rutinas de pensamiento	- son muy pertinentes para estimular el desarrollo de pensamiento	


 COLEGIO EL RODIO SEDE B
Coevaluación

REGISTRO ANECDÓTICO		
Estudiante observador:	Grado:	Fecha:
Karel Dalfano	4º	12/07/2016
Docente observado:	Hora:	
Claudia maria	11:00	
ASPECTOS A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN	COMENTARIO
Desarrollo de la clase	Realizo una rutina de pensamiento del agua y un video y una rutina para evaluarlos.	me gusto por que pensaron mis compañeros.
Disposición de los estudiantes	en transito al taller de la profe claudia y se acomodaron cada uno con su puesto.	me parecia muy organizado los que hablaban no se acomodaron cada uno que mostraban no se acomodaron.
Pertinencia del trabajo desarrollado con las rutinas de pensamiento	me gustaria que nos enseñara la rutina de pensamiento todos los dias para cada dia pensar mejor.	

Mil gracias por la colaboración prestada

B. Intervención en otros grados.

Con base en los relatos de la docente y las evidencias que demostraban los avances de los estudiantes del grado primero, se socializó en forma de charla la metodología que se estaba realizando y los resultados que arrojaba esta innovación en la institución. Los docentes mostraron curiosidad frente a lo que se estaba haciendo. Fue entonces cuando se aprovechó un taller que se debía dar por parte de los integrantes del proyecto PRAE a todos

los estudiantes de la sede B. Se determinó que la docente investigadora (integrante también del proyecto PRAE) aprovechara este espacio para que mostrara a sus compañeros la estrategia que utilizaba en el aula con sus estudiantes. Así, grupo a grupo fue participando en el taller con el acompañamiento de su director de grupo, en donde observaban, participaban y analizaban la estrategia y metodología utilizada por la investigadora del proyecto. A la vez que en un formato evaluaban la experiencia.

La experiencia fue muy motivante tanto para los estudiantes, como para la docente investigadora. Los niños estaban muy interesados en el desarrollo del tema. Participaron entusiastamente de la rutina de pensamiento que se desarrolló “Ver, pensar, preguntarse” (estrategia nueva para ellos), a la vez que auto y coevaluaron el trabajo realizado en la sección. Es importante apuntar que las rúbricas también fueron novedad, no solo para los estudiantes sino también para algunos docentes. Los niños de todos los grupos expresaron de manera contundente, que esta forma de evaluar era muy interesante y que sería bueno que se aplicara en la institución. (Anexo 6)

Grafico 16. Desarrollo de rutina de pensamiento con grado quinto



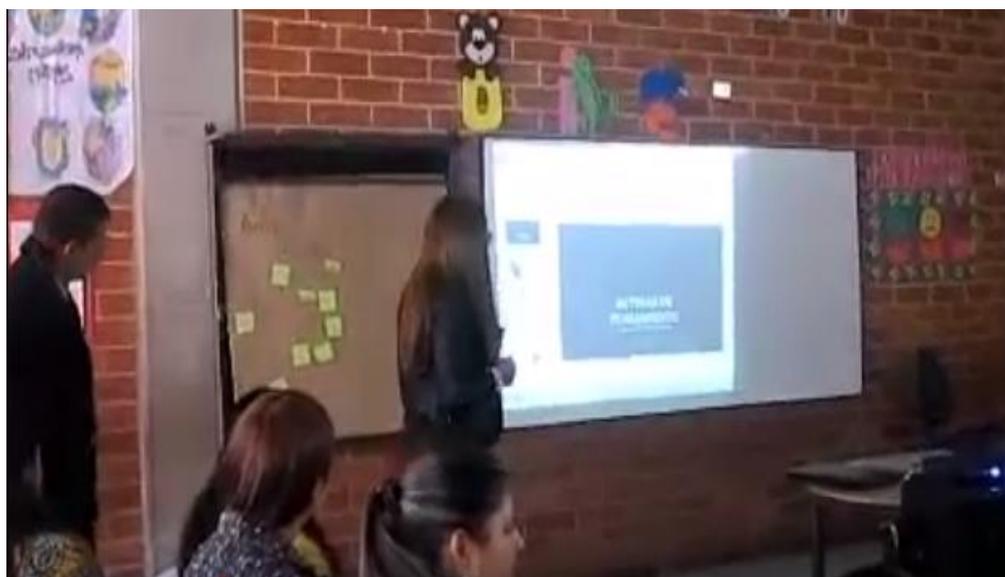
C. Propuesta al consejo académico.

Teniendo en cuenta que el coordinador de la sede A, avaló la aplicación de la prueba de salida en el grado primero para determinar los avances obtenidos durante la intervención propuesta, y que a la vez acompañó su aplicación, formuló ante el consejo académico la necesidad de aplicar la prueba en todos los grados primeros para analizar el proceso que se estaba realizando en los demás cursos y a la vez permitir que la investigadora de este proyecto, socializara la forma como logró tan buenos resultados en la comprensión lectora de los estudiantes.

D. Capacitación a los docentes en la semana institucional

El 30 de noviembre, en la evaluación realizada a la investigadora por parte del rector de la institución, se estableció que en el próximo año (2017) la docente socializaría su estrategia, ya que se habían evidenciado grandes avances con los estudiantes de este grado. (Anexo 7).

Grafico 17. Socialización realizada a docentes de las dos sedes y jornadas. Enero 2017



5. 2. Trayectorias de análisis: Ciclos de reflexión.

En este apartado del documento se realiza un análisis minucioso de los ciclos de reflexión: enseñanza, aprendizaje y pensamiento, en torno a las necesidades identificadas y los cambios hechos en el aula, desde la línea de investigación en evaluación, a partir de los hallazgos encontrados.

Para iniciar es importante mencionar que desde el primer momento en que se formuló el proyecto de investigación desde el aula y a partir del diagnóstico realizado, se pudo establecer una serie de causas que motivaron su realización.

En primera instancia, los estudiantes de grado primero no estaban lo suficientemente motivados frente al tema de la lectura, ya que las prácticas pedagógicas de la docente los remitían únicamente a la decodificación de las letras, olvidando retomar sus intereses; en el desarrollo de las clases obviaba los ritmos de aprendizaje y con mucha frecuencia también el contexto de los estudiantes. La evaluación no era un agente motivador y posibilitador de nuevos aprendizajes; todo lo contrario, por lo general resultaba ser coercitiva y generaba miedo en ellos. (Anexo 20)

A partir de lo anterior, se diseñó una propuesta de mejoramiento para el proceso de la comprensión lectora, permitiendo hacer visible el pensamiento de los estudiantes y hacer mejoras substanciales en los procesos evaluativos de todas las áreas. Durante la etapa de intervención se realizaron 24 sesiones desarrollando algunas rutinas de pensamiento articuladas con una propuesta de evaluación permanente. Fue muy importante evidenciar un gran avance por parte de los estudiantes de grado primero. Se destaca de manera enfática el progreso obtenido en los diferentes niveles de comprensión lectora: un gran porcentaje de

estudiantes superaron su nivel inicial (literal) posicionándose de manera efectiva en procesos inferenciales y críticos de lo leído.

Así , y con el ánimo de mejorar los procesos de comprensión lectora a partir de una adecuada evaluación, fue importante reflexionar sobre las prácticas que se desarrollaban en torno a su ejecución, a la vez que consintió el dejar como gran conclusión que la valoración de los estudiantes debe permitir a toda la comunidad educativa: alumnos, padres de familia y docentes, tener el mayor conocimiento posible sobre las capacidades y dificultades de cada estudiante en sus niveles de comprensión lectora, pues “La reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva” (Anijovich, 2009, p.42).

Vale la pena resaltar, que las categorías de análisis que se abordaron en el proceso de investigación fueron: enseñanza, aprendizaje y pensamiento, es por ese motivo que a continuación se reflexiona sobre cada una de ellas, su incidencia y cambios que se han producido en el proceso.

5.2.1 Ciclo de reflexión: enseñanza.

Al analizar las subcategorías de la enseñanza establecidas en el proceso de investigación: planeación y desarrollo de clase (diseño, desarrollo y dinámica de clases), estrategias pedagógicas (acciones realizadas para facilitar el aprendizaje) y evaluación (Uso que da la docente a la información registrada y recolectada en el momento de evaluar), se ha podido determinar algunos factores que de manera inmediata inciden el desarrollo de los procesos de la comprensión lectora de los estudiantes.

En primera instancia es necesario referir el tema de la planeación de clase. Según Ander-Egg, (1993.) – citado en – (Castaño 2014)

“Planificar significa, ante todo, reflexionar sobre la forma de resolver problemas, organizar actividades y elaborar programas y proyectos, de la manera más racional posible. Aparece como una tarea previa a todo proceso de acción o de planeación de la clase como reflejo de la consciencia del oficio de ser maestro” (p, 26)

El análisis de la información, permitió establecer algunas falencias frente a la planeación de clases. Se pudo evidenciar que en el inicio de la investigación en curso (II semestre 2015) se diseñaba un formato de planeación por periodo, en el que se registraba a grandes rasgos las temáticas e indicadores de logro que se desarrollarían, sin explicar los momentos claves de una clase (Ver anexo 21: diarios de campo) .Sin embargo, y gracias a los seminarios recibidos, los aportes teóricos y la misma exigencia de la propuesta de intervención, se hizo necesario realizar para cada sesión una planeación que permitiera orientar adecuadamente las clases, dejando de lado la improvisación, la monotonía y el uso de texto como única herramienta de trabajo con los estudiantes.

El cambio en la planeación de clases permitió indudables transformaciones en las clases, dentro de ellas se pueden mencionar : planificar adecuadamente los tiempos, en especial los momentos de la lectura (antes, durante y después), organizar la clase pensando en los intereses de los estudiantes, ser creativo en la realización de las actividades que se desarrollaran sin repetir las mismas periodo a periodo, solicitar materiales tales como: guías, fotocopias, pruebas, libros con anterioridad, dominar plenamente los contenidos que se abordan, crear clases creativas evitando la exposición al ciento por ciento y considerar el contexto de los estudiantes y sus ritmos de aprendizaje, entre otros.

A través de las fases se puede observar un cambio en la planeación, que aunque nace como parte del proyecto, se convirtió en un elemento que se incluye ya en la práctica cotidiana. La docente no realizaba una planeación llevando un formato y organizaba las clases sin consignar lo que iba a realizar, basándose únicamente en las anotaciones de las clases que terminaba de realizar, para recordar lo que ya había tratado, evitar repetir contenidos, llevar un control de los trabajos de los estudiantes y llevar el orden de los contenidos generales propuestos por la institución. Gracias a la planeación que se incluye en la implementación, se pudo adquirir la conciencia de la necesidad de esta herramienta, puesto que permitió tener una visión general de lo que se pretendía lograr con el proyecto y permite visualizar con anterioridad todos los componentes: contenidos, objetivos, las personas a quienes va dirigida, los recursos con los que se debe contar. Al realizar la comparación entre el antes y después de elaborar y tener en cuenta la planeación, se puede concluir lo siguiente:

- La docente reflexionó acerca de la manera adecuada de abordar su enseñanza y comprendió que al realizar la planeación se pueden prever situaciones que hacen que desde antes se piense en las medidas que se pueden tomar si llegan a ocurrir, como, por ejemplo, el manejo del tiempo, el no lograr que los estudiantes comprendan.
- La planeación dejó de ser una obligación institucional y se convirtió en un compromiso que facilita la enseñanza porque ofrece organización y permite incluir elementos que no se tendrían en cuenta si se improvisa. Incluso en algunas clases se dejaron de realizar actividades que hubieran resultado valiosas de haberse planeado y se habría, por ejemplo, solicitado con anterioridad a los niños algún material para realizar una actividad específica.

- Se empezaron a diseñar actividades de enseñanza que se ajustaran más a los objetivos propuestos y a los intereses de los estudiantes.
- El plan de clases permite aprovechar al máximo el contenido que trae el plan institucional y los estándares por competencias del MEN. Cuando se improvisa, es factible que no se traten todos los contenidos, o que, al no manejar los tiempos para cada tema de manera adecuada, se extiendan las clases para unos contenidos, dejando otros de lado que también son necesarios.
- La planeación es un elemento tangible que permite ser alterado si en algún caso amerita una transformación; es decir, es posible que los estudiantes no reciban con buena actitud una actividad y quieran cambiarla por otra, y si esta actividad se encuentra dentro de la planeación, ya se conoce que puede modificarse. Por esa razón puede decirse que es una herramienta concreta que permite llegar a lo abstracto.
- Realizar la planeación requiere de un ejercicio crítico y creativo en la cual se deben hacer visibles los conocimientos didácticos y de la realidad del aula.
- La planeación de clases modifica el trabajo dentro del aula. Improvisar no permite ver las posibles situaciones que emerjan en el instante, lo que no ocurre con la planeación. Al planear una actividad es posible que se busque hacerla llamativa, más organizada y esto capta la atención de los estudiantes que al percibir de alguna manera estas características, realizan un mejor trabajo dentro del aula; de lo contrario, la planeación permite que se tenga a la mano otros recursos para ofrecer a los estudiantes, por ejemplo, si ellos terminan el trabajo en menos tiempo. Llevar a la clase juegos, actividades que ya están previstas y que contribuyen al aprendizaje.

De otro lado, hay que mencionar que la evaluación es también un aspecto de suma importancia del cual se debe reflexionar y que hace parte esencial en los procesos de enseñanza. Se debe tener en cuenta en la planeación como parte activa y determinante y su buena ejecución repercutirá en óptimos resultados en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora. Sin embargo, cuando no se cuenta con una frecuente planeación, no se le otorga el puesto que merece y su ejecución se torna inadecuada.

Al realizar el análisis de la información sobre la evaluación, se pudo evidenciar que la docente autora del proyecto de investigación, poseía escasos elementos didácticos que le permitieran utilizar adecuadamente los datos que recolectaba al momento de evaluar. Los fines de la evaluación se tornaban de carácter punitivo, estableciendo la evaluación únicamente al terminar la clase para evidenciar que niños no habían aprendido adecuadamente e inmediatamente descalificarlos.

Con base en lo anterior y en busca de permitir el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora a partir de la evaluación, se hizo necesario que la docente reflexionara al respecto, sin restringir el proceso evaluativo únicamente a la comprobación del cumplimiento de algunos objetivos a modo de control. Fue el evidenciar en la evaluación una práctica que impulsaba y desarrollaba mejores procesos en la enseñanza. Así la evaluación dejó de ser un método que solo medía, descalificaba y buscaba su lugar, anteponiéndose entonces positivamente como parte del proceso de aprendizaje.

En busca de formar estudiantes interesados por la lectura, Lerner (2001) habla de la necesidad de generar un conjunto de condiciones didácticas, que permitan que las prácticas pedagógicas del maestro estén enfocadas en la concepción del estudiante como productor de sus propias ideas, estableciendo puentes entre el conocimiento y el saber. Es la necesidad sentida de transformar las estrategias pedagógicas tradicionalistas en condiciones

que permitan al estudiante vigorizar sus conocimientos. Aprovechar al máximo la curiosidad, el deseo de aprender, de vivir que tienen los estudiantes para desde allí fortalecer sus procesos. Recordemos además como lo dice Turín (2014) “El niño, todos los niños tienen hambre de vivir, tienen prisa de adentrarse en la vida y de entender el mundo” (p. 87)

Por consiguiente, el docente debe apropiarse de los fundamentos teóricos para luego convertirlos en prácticos y a partir de sus conocimientos previos innovar sus intervenciones en el aula. Respetar y aceptar que los estudiantes pueden llegar a ser lectores reflexivos y dignos de tener en cuenta; capaces de trabajar activamente y de utilizar su inteligencia para ampliar e intensificar sus campos de conocimiento y proyección. “La alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho” (Ferreiro, 2000, p. 38).

Es así, como en la fase II de Intervención en la investigación, en el periodo de tiempo del día 23 de mayo al 30 de noviembre de 2016, se integró el trabajo de las rutinas de pensamiento: Ver-pensar-preguntarse; Antes pensaba- ahora pienso; Pensar-juntarse y compartir y las rubricas de auto, co y heteroevaluación. (Anexo 22). Los hallazgos encontrados denotan un cambio de concepción frente a cada uno de los conceptos, cambiando así y estructurando su pensamiento, demostrando como la estrategia de evaluación permanente y el desarrollo de rutinas de pensamiento se convertían en una herramienta facilitadora de los procesos de comprensión lectora y por tanto, debía ser instruida a los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad.

Inevitablemente se pudo evidenciar que el pensamiento de los estudiantes cada vez se hacía más estructurado, sus intervenciones se tornaban cada vez más críticas, abriendo la posibilidad a explicaciones con coherencia, dando razones y justificando sus opiniones sobre las diferentes ideas que iban surgiendo alrededor de cada tema. Ritchhart (2014)

afirma: “Una de las cosas que se observa en la mayoría de las rutinas es que están diseñadas no para obtener una respuesta específica, sino para descubrir el pensamiento emergente del estudiante acerca de un tema determinado”.

De este modo, el hacer visible el pensamiento a partir del desarrollo de rutinas de pensamiento permitió que los estudiantes, discutieran, examinaran escritos y gestionaran su pensamiento, a la vez que identificaran diversas estrategias que les permitieran utilizar la mente para propiciar pensamientos, razonamientos, conclusiones y a la docente le dio la oportunidad de reflexionar frente a sus prácticas pedagógicas, su alcance, motivación lograda y aspectos que debía incluir en el desarrollo de sus clases para lograr una verdadera comprensión lectora, incluyendo el ejemplo que daba a sus estudiantes por el amor a la lectura. Dubois (1998) afirma que:

Podemos enseñar a leer y a escribir, pero no podemos formar, educar a otros en la lectura y la escritura sin el cultivo de nosotros mismos en tal sentido. El gusto por la lectura no es materia de enseñanza, sólo podemos demostrarlo y eventualmente “contagiarlo” a nuestros estudiantes cuando de verdad lo experimentamos (p. 68)

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la reflexión y la investigación sobre la evaluación de la comprensión lectora, debe permitir al docente tomar conciencia frente a su compromiso e importancia en la vida de sus estudiantes, incitará a la vez a realizar los cambios necesarios en su ejecución atendiendo a las dificultades que aparezcan en el proceso de aprendizaje.

De la misma manera y en busca de darle sustento y base a la investigación en el aula, se invitó dos docentes para que lleven a cabo un proceso de observación frente a la planeación, al desarrollo y cierre de las sesiones de la docente investigadora. (Anexo 26)

Las apreciaciones registradas sobre la clase por un par académico y la intervención desarrollada con los estudiantes hace imprescindible ubicar en un puesto coyuntural y privilegiado a la Didáctica. Camilloni (2008) afirma:

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (p.22)

Ahora bien, para profundizar un poco más en este sentido es importante referirnos específicamente a la Didáctica de la lengua. Es así como Camps propone que:

La didáctica de la lengua tiene como finalidad contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante en que los objetos de enseñanza y aprendizaje no pueden considerarse como algo estático ya instituido, sino que son también complejos y dinámicos (2006, p.7)

Reconocer el objeto de la didáctica de la lengua, nos invita necesariamente a ver en los procesos de comprensión lectora, condiciones que emergen de su uso como son: el progreso en el aprendizaje de los estudiantes y la ruptura de paradigmas tradicionales en la enseñanza impartida por el maestro, permitiendo el avance en las dificultades presentadas en la lectura y el logro de los objetivos esperados. Bajo esta mirada es importante reconocer la siguiente afirmación:

La investigación en didáctica de la lengua intenta comprender e interpretar su realidad de enseñanza y aprendizaje. Pero esta comprensión no es un fin en ella misma, sino que se orienta a la transformación de la práctica. La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos (Camps, 2006, p. 10).

Como se puede ver, las estrategias pedagógicas realizadas por el docente son de suma importancia en la escuela; deben posibilitar en el estudiante el mejoramiento de su aprendizaje y el desarrollo de procesos de pensamiento, y al docente, la reflexión continúa del para qué y cómo está realizando su labor. Es decir, posibilitar la práctica reflexiva, sistemática del proceso educativo, a partir de una convicción verdadera de lo que significa ser maestro, de lo que significa tener confianza en sus estudiantes y que con palabras y acciones de motivación se inviten a ser mejores y/o a superar sus dificultades. En ese sentido es importante la siguiente afirmación. Dubois (1998):

El gusto por enseñar y aprender, la humildad frente al conocimiento, el amor y la confianza hacia nuestros alumnos, la preocupación por hacer de la actividad pedagógica una experiencia interesante y amena, en la que los puedan aprender, a la vez que disfrutar, dependen de lo que somos como personas, de las emociones que ponemos en juego en nuestro diario vivir con los alumnos. Las emociones marcan el tono de la convivencia en el aula de clase y por lo tanto marcan el tono del aprendizaje. Éste se lleva a cabo en el amor, la alegría, el enojo, el fastidio, la confianza, la ternura, el temor o la agresión según qué emociones predominen en nuestro accionar (p. 68-69)

5.2.2 Ciclo de reflexión: aprendizaje.

Al indagar en el proceso de investigación por las subcategorías del aprendizaje: Comprensión lectora (análisis de los niveles literal, inferencial y crítico); Planteamiento de hipótesis y preguntas (desarrollo de la capacidad deductiva y crítica en los estudiantes); Interés de los estudiantes y Autoevaluación y coevaluación (Valoraciones propias de los estudiantes y de sus compañeros en el proceso de comprensión lectora), se pudo establecer

en un primer momento y gracias a los diferentes instrumentos de recolección de datos (diario de campo, rejillas, lista de cotejo y prueba estandarizada de comprensión lectora), que los estudiantes presentaban dificultad para establecer relaciones entre partes del texto, deducir información de aspectos que no estaban escritos; a la vez que se hizo evidente en un alto porcentaje de estudiantes, baja capacidad para emitir juicios críticos valorativos de opiniones personales acerca de lo que leían; de igual manera en el aula no se realizaban procesos de auto ni coevaluación.

Para realizar el diagnóstico frente a los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, se aplicó un test de valoración de comprensión de lectura. Los resultados de esta prueba comprobaron de forma contundente que la mayoría de los estudiantes presentaban gran dificultad en su proceso de comprensión lectora.

Con el propósito de mejorar lo anteriormente expuesto, se diseñó en el proyecto de investigación un plan de acción que permitiera mejorar los procesos de comprensión lectora, a partir de la implementación de algunas rutinas de pensamiento y la evaluación permanente y formativa. Así, al terminar esta fase y al realizar una nueva prueba de comprensión lectora se pudo comprobar un gran avance por parte de los estudiantes de grado primero. Se destaca de manera enfática el progreso obtenido en los diferentes niveles de comprensión lectora: un gran porcentaje de estudiantes superaron su nivel inicial (literal) posicionándose de manera efectiva en procesos inferenciales y críticos de lo leído.

Estos resultados se dieron de forma precisa, al dar un salto desequilibrante en el aula de clase. Un salto de creatividad que posibilitó apertura al cambio. Pero para lograrlo, la maestra mejoró y potenció algunas prácticas pedagógicas en las que se valoraba el saber del estudiante y que a la vez le permitieron desarrollar procesos de aprendizaje, que

posibilitaban mejores resultados en la alfabetización. El compromiso fue arduo y significativo, en esa medida se torna de manera importante la afirmación expresada por Lerner (2008): “Significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas, de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar” (p. 40)

Sin lugar a dudas, uno de los aspectos claves que permitió grandes cambios, se gestó a partir de hacer visible el pensamiento de los estudiantes, con actividades como: leer, recrear, predecir, convalidar hipótesis, anticipar, experimentar, deducir y llegar a ciertas conclusiones sobre cada tema abordado. De igual manera permitió que los estudiantes fueran escuchados en clase, que sintieran interés y gusto por la lectura. Al respecto Ritchhart (2014) expresa:

Cuando hacemos visible el pensamiento no solamente obtenemos una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de lo que está comprendiendo. Sacar a la luz el pensamiento del estudiante nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas. Debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven al aprendizaje a los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando. (p.64)

De otro lado, en el abordaje de la *auto y coevaluación* como subcategoría del aprendizaje, (a partir de rúbricas) se estableció como indicador: valoraciones propias de los estudiantes y de sus compañeros en el proceso de comprensión lectora, reconociendo la importancia de la evaluación dada desde los mismos estudiantes.

Conviene subrayar que un adecuado proceso de evaluación en la lectura, debe permitir a los estudiantes realizar autovaloraciones que les consientan revisar sus procesos, progresos y aspectos que deben mejorar. La adopción de las rubricas de auto y coevaluación en el aula de primero permitió que los estudiantes fortalecieran su capacidad de análisis para valorar los de sus compañeros, expresando sus reglas particulares de comprensión. La docente mejoró su capacidad de analizar e interpretar la información recogida de la evaluación, con la certeza y la convicción que con tiempo y experiencia se podían ir potenciando los resultados; a la vez que los estudiantes optimizaban la capacidad de utilizar las reglas válidas por la sociedad para estructurar el lenguaje.

En la misma perspectiva, es oportuno señalar como aspecto significativo en el desarrollo de los procesos de evaluación de la comprensión lectora, el valor desacertado que se le daba al “error”. Por lo general el estudiante no tenía voz ni voto en su valoración y cuando se descubría que presentaban fallas o equivocaciones, de inmediato se le responsabilizaba de no prestar atención a las clases y/o de tener algún problema de aprendizaje. Ferreiro (2000) asegura que:

La noción de “fracaso escolar”, que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno. Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres, como “débiles de espíritu”, “inmaduros” o “disléxicos. (p.14)

Sin lugar a dudas, la evaluación en el grado primero se utilizaba con mucha regularidad en el aula de clase, como mecanismo de dominio y control que coartaba radicalmente su verdadera esencia: La práctica reflexiva del proceso de comprensión.

Innegablemente, el permitir que los estudiantes se autoevaluaran y coevaluarán a sus compañeros, generó un deseo incontenible por querer mejorar sus aprendizajes, a la vez

que el “*error*” fue tenido en cuenta como un elemento que aportaba a la posibilidad de descubrir aspectos importantes en sus niveles de comprensión. Fue así como el uso de rúbricas permitió que los estudiantes creyeran en sus potencialidades, que autoevaluaran sus procesos, recapacitando frente a lo que sabían, lo que estaban aprendiendo cada día y que si cometían errores podían corregirlos. Además, que incentivó su pensamiento crítico para valorar el trabajo de sus compañeros y a la vez argumentar sus desaciertos de forma respetuosa.

5.2.2 Ciclo de reflexión: pensamiento.

El análisis de las subcategorías *Metacognición*, se dio en dos sentidos: por un lado, referente al docente y por el otro en torno a los estudiantes.

Considerando que la enseñanza y el aprendizaje son elementos claves para lograr verdaderos procesos de pensamiento, durante el análisis de información se pudo verificar que a partir de las estrategias articuladas de evaluación permanente y rutinas de pensamiento los estudiantes y la docente potencializaron sus procesos, involucrando operaciones intelectuales asociadas al conocimiento y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en que una persona evalúe y produzca información, propiciando así la manera de entender en que pensaban y como aprendían, aplicando ese conocimiento para obtener mejores resultados.

Una de las fallas más continuas en el aula de clase de grado primero, que no permitía el adecuado desarrollo de procesos de pensamiento, radicaba en el omitir los aprendizajes previos que los estudiantes traían de su casa y las estructuras de organización que desarrollaban en los procesos de comprensión de la lectura. Se realizaban evaluaciones

fuera de contexto, que no respondían a sus necesidades e intereses y ritmos de aprendizaje, que más que aportar al desarrollo de sus procesos, lo que conseguían era frustración en ellos.

Inevitablemente, al analizar el desarrollo de pensamiento de los estudiantes de grado primero, específicamente en los procesos de comprensión lectora, se hizo ineludible reflexionar al respecto. Se llegó entonces a la necesidad determinante de luchar por su fortalecimiento y por la realización de seres autónomos. En este sentido es válido el planteamiento suscitado por Lerner (2008) cuando afirma que debemos formar estudiantes con capacidad de análisis, que tengan la habilidad de tener un criterio propio frente a las lecturas que realizan, en vez de continuar formando estudiantes sin criterio y que únicamente se ciñan a lo que digan los autores, sin tener una postura crítica al respecto.

Además, es importante reconocer que las habilidades de pensamiento no se deben enseñar únicamente como un contenido particular. En la intervención realizada fue necesario estimular el pensar de los estudiantes a partir del desarrollo de la estrategia propuesta en diferentes áreas del conocimiento, generando así un deseo de los estudiantes por expresar lo que pensaban, escuchar las hipótesis que sus compañeros formulaban y participar activamente durante el proceso de toda la clase.

Por ende fue importante desarrollar, fomentar e impulsar en los estudiantes, el deseo de analizar y autorregular sus avances en el desarrollo de la comprensión lectora. Sus propias reflexiones les permitieron reconocer sus aciertos e identificar aspectos que debían mejorar frente a su comprensión.

En este sentido las rutinas de pensamiento y la evaluación permanente surgieron como una propuesta flexible, que posibilitó la utilización de herramientas variadas para lograr el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento, donde el estudiante en cada sesión

era capaz de cuestionar la información, producir conclusiones y puntos de vista. Uno de los grandes aportes comprobados fue el despertar en los estudiantes la necesidad de plantear preguntas frente a cada una de las temáticas desarrolladas.

Consiguientemente, las estrategias implementadas en torno a la potencialización del pensamiento, generaron en el estudiante el reconocimiento de sus fortalezas y el deseo de mejorar sus falencias académicas. Aspectos que se convirtieron decisivamente en catalizadores de motivación, e invitaron al estudiante y a la maestra a ser cada vez mejor seduciéndolos e impulsándolos a seguir adelante.

En definitiva, se puede afirmar que, al intervenir en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, sin lugar a dudas generó de manera efectiva una cultura de pensamiento que repercutió de manera significativa en el aula de clases de grado primero. Así, se les invitó a pensar en grande, asumiendo que en su cotidianidad su presente y futuro, se deben enfrentar a situaciones inesperadas con decisiones determinantes que les afectará de manera trascendental a lo largo de sus vidas.

Cuando hay algo importante que vale la pena pensar y existe una razón para pensarlo en profundidad, nuestros estudiantes experimentan el tipo de aprendizaje que tiene un impacto duradero y una influencia poderosa, no solo a corto plazo sino también con el transcurrir del tiempo. Los estudiantes no solo aprenden, sino que aprenden a aprender. (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 26).

Finalmente, la estrategia ejecutada que conllevó a la visibilización del pensamiento permitió mejoras substanciales en los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, llegándose a convertir en un apoyo fundamental en la institución educativa. (Anexo 15).

5.3 Conclusiones.

- El articular las rutinas de pensamiento (ver, pensar, preguntarse, -antes pensaba –ahora pienso, pensar, juntarse y compartir), con la evaluación continua, permiten posibilitar el mejoramiento de los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes del grado primero del colegio El Rodeo Sede B, promoviendo un mejor nivel académico en todas las áreas del conocimiento.
- Se logró cumplir con los objetivos planteados en la investigación, reconociendo la incidencia de las rutinas de pensamiento y la evaluación continua en el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, brindando respuesta a la problemática diagnosticada en la institución.
- Con base en las pruebas aplicadas durante la investigación, se caracterizaron los niveles de comprensión lectora que presentaban los estudiantes de Primer (1°) grado de la Institución Educativa El Rodeo, para a partir de allí realizar una propuesta que redundara en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes.
- El desarrollo de ciclos de reflexión durante la investigación, permitió que la docente investigadora identificara sus fortalezas, entre ellas : un gran compromiso por sus estudiantes, inquietud constante por mejorar sus prácticas pedagógicas, amor a su gran vocación como maestra y dificultades en torno a la enseñanza, el aprendizaje de sus estudiantes y los procesos de pensamiento, enmarcados por el paradigma del tradicionalismo, para a partir de allí incorporar a sus clases las rutinas de pensamiento y la evaluación continua, permitiendo así optimizar cada uno de los procesos.

- La puesta en marcha de la visibilización del pensamiento y la evaluación permanente en el aula, permitió integrar y reflejar la apropiación del conocimiento, las fortalezas de los estudiantes y las acciones de mejora que acontecían durante los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento.
- El uso de rúbricas como instrumento para la auto, coe y heteroevaluación, permitió el observar los desempeños de los estudiantes de forma exhaustiva, logrando así una mejora continua en sus niveles de comprensión, ya que se convirtió en una experiencia más de aprendizaje, puesto que se evidenciaban los errores en la ejecución de las actividades
- La motivación y los intereses de los estudiantes son un punto de partida positivo para encaminar el aprendizaje, puesto que esto permite que el estudiante vea el proceso pedagógico como algo cercano y cotidiano y no como parte de una imposición contra la que tiene que luchar. Partir de los intereses de los estudiantes para organizar una estrategia diferente aumentó su autoconfianza, el deseo de acercarse a la lectura al verla como un puente que puede conducirlos a conocer más del mundo y de lo que les genera interés. El concentrarse en diversas actividades permitió superar dificultades comportamentales, mejorar el ambiente en el aula y la disposición para el trabajo.
- Las actividades planeadas a partir de las rutinas de pensamiento, funcionaron como el eje que permitió incluir la habilidad oral en las diferentes disciplinas, haciendo que fuera su práctica constante la base para emplearla constantemente, lo cual influyó para su desarrollo y para ir construyendo avances en cuanto a el avance en los niveles de comprensión lectora. -El proceso de aprendizaje generado a partir de la implementación de

las rutinas de pensamiento es gradual, pero por medio de rúbricas y de la evaluación continua se observan los procesos para lograr un mejor nivel en los procesos de comprensión.

- El ambiente dentro del aula, las relaciones interpersonales, las actividades, el papel del docente, son aspectos tan decisivos como el componente intelectual. Las rutinas de pensamiento y la auto y coevaluación son herramientas que permiten desarrollar habilidades sociales, liderazgo, colaboración y hacen consciente al estudiante de que al unir su saber y habilidad con las de los demás, le permite trabajar para conseguir objetivos que le favorecen a él mismo como a su comunidad.

- Los estudiantes poseen saberes que pueden comunicar y que puede hacerles protagonistas del proceso de enseñanza. La auto y coevaluación les permite ser protagonistas directos tanto de su propio proceso de aprendizaje a través de la práctica, como del proceso de aprendizaje de sus compañeros.

- Las rúbricas son un elemento por excelencia para involucrar al estudiante en el proceso de autoevaluación, para hacerlo consciente de que la evaluación es una herramienta para detectar errores y corregirlos y no como un arma inútil que se encuentra al final del proceso que solo juzga y desalienta. Conocer de antemano las rúbricas permite al estudiante preparar un trabajo más consciente y buscar desarrollar actividades teniendo en cuenta muchos más detalles que dan como resultado ejercicios de mayor calidad.

5.4 Recomendaciones.

A continuación, presentamos algunas recomendaciones basadas en aspectos observados en la implementación del presente proyecto, con el fin de ampliar la visión y poner a disposición algunas herramientas que pueden generar nuevos productos o ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes

- La implementación del presente proyecto requiere tiempo para su planeación y se puede decir que de este aspecto depende en gran parte el éxito de lo que se haga en clase.
- La planeación debería incluir aportes de los estudiantes. El fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora debe realizarse a partir de situaciones y experiencias que tengan significado para el estudiante las cuales deben tener en cuenta también el ritmo de aprendizaje y sus necesidades. es adecuado explicar a los estudiantes los temas de base para que ellos los adapten a sus necesidades y realidades y luego los socialicen. Esta manera de trabajar hace que los estudiantes se apropien del conocimiento y lo sientan como propio partiendo de su saber y experiencia.
- Es necesario aprender a confiar en el estudiante y tener en cuenta que posee saberes diferentes a los nuestros de los cuales tanto nosotros como docentes, como la comunidad educativa, puede beneficiarse. El darle un papel más abierto al estudiante lo beneficia en el sentido en el que le permite adquirir liderazgo y conocimiento a través de la práctica y mejora e impulsa su autoestima.
- El desarrollo de la comprensión lectora a partir de las rutinas de pensamiento y la evaluación permanente debe fortalecerse desde todas las áreas del

conocimiento. No se debe ejecutar únicamente en el área de Lenguaje. En la experiencia realizada con los niños de grado primero, se desarrollaron en ciencias naturales, sociales, lenguaje. Para ello es importante captar cuáles son sus temas de interés y adaptarlos a las diferentes bases temáticas mejorando de esta manera la comprensión de los estudiantes.

- Es importante crear una sistematización de los procesos desarrollados por parte de los estudiantes y revisarlo periódicamente para que los estudiantes comprendan la utilidad de llevar un control del proceso como parte primordial para mejorar y distinguir los cambios que se generan en el proceso de aprendizaje.

- Crear un ambiente agradable en el aula facilita el aprendizaje y la interacción entre los miembros de la clase.

- El presente proyecto se creó con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes y posibilitar unos mejores procesos de evaluación, pero puede ayudar en la práctica de cualquiera de las habilidades: oral, escrito e incluso de todas dependiendo del enfoque y la planeación que se utilice.

- Para dar continuidad a la propuesta de la investigación, se hace necesario que se adopten por parte de todos los maestros de la institución educativa, las rutinas de pensamiento y la evaluación permanente como estrategia fundamental para el fortalecimiento de la comprensión lectora, pues han demostrado ser potencializadores y generadores de procesos metacognitivos en el estudiante.

- Es importante desarrollar rutinas de pensamiento desde los primeros años de escolaridad (preescolar) en los estudiantes, evaluando sus desempeños a

partir de una valoración permanente y formativa, de esta manera se logrará visibilizar su pensamiento y se potencializará su comprensión determinante.

- El uso de rúbricas para estudiantes de grado primero, debe establecer el logro adquirido a partir del manejo de gráficas (caritas con emociones). Las imágenes permiten una buena comprensión de su uso, a la vez que motiva al estudiante a desarrollar todo el proceso de evaluación.
- Para tener éxito en el desarrollo de las rutinas de pensamiento y su valoración es necesario realizar una adecuada planeación de clase, teniendo en cuenta aspectos relevantes que permitan movilizar los niveles de comprensión lectora.
- Es ineludible que el docente reflexione frente a sus prácticas pedagógicas, a la vez que sistematice los procesos observados en cada una de sus intervenciones, para desde allí realizar planes de mejora que beneficien los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y a la vez permitan mejorar sus prácticas de enseñanza.

5.5 Preguntas que emergen a partir de la investigación

¿Cuáles serían los resultados en la educación colombiana, si todos los docentes que lideran procesos pedagógicos, realizaran una verdadera reflexión de sus prácticas, a la vez que modificaran sus falencias?

¿Cómo movilizar a todos los maestros de la localidad cuarta de San Cristóbal para que potencialicen la comprensión lectora de los estudiantes, a partir de la transformación de su enseñanza, de procesos asertivos de aprendizaje y pensamiento?

¿Qué alcance tienen las rutinas de pensamiento y la evaluación permanente en un contexto diferente al escolar, como la vida cotidiana de los estudiantes?

¿Cómo integrar a la familia en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora, cuando ellos mismos presentan grandes deficiencias al respecto?

¿Qué incidencia tiene el desarrollo de rutinas de pensamiento en estudiantes con necesidades educativas especiales?

¿Cuáles son los motivos y por qué a algunos docentes, incluso de educación superior se les dificulta adoptar una evaluación permanente, dejando atrás el tradicionalismo?

Capítulo VI.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata
- Ausubel, D. (1968) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Burón, J. 1996 *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Calero, A. (2014). *Fluidez lectora y evaluación formativa*. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 33-48.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós
- Bruer, J. (1995). *Cambiando nuestras representaciones: pensar la educación desde nuevas perspectivas*. En J. Bruer, *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. (145ágs.. 289-297). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Camps, A., Milian, Marta, Bigas, Montserrat, Camps, Montserrat, & Cabré, Pilar. (2006). *La enseñanza de la ortografía* (4ª ed., Serie Didáctica de la lengua y de la literatura 199). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Camilloni et al (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Cassany, Daniel. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Condemarín, M, Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Andrés Bello.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de La lectura*. Editorial wolters Kluwer España s.a. Barcelona, España: Wolters Kluwer Education.

- Church, Morrison, y Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.*
- Desrochers, A., & Glickman, V. (2009). Criteria for the evaluation of reading assessment tools. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1- 9). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved from. Recuperado <http://literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=280>
- Dubois, M. E. (enero-junio de 2011). La lectura en la formación y actualización del docente. *Comentario sobre dos experiencias. Legenda*, 15(12), 64-79.
- Elliott. (2000). *El cambio educativo desde la investigación- acción.* Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., & China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1).
- Ferreiro, E. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo veintiuno editores.
- Flórez Romero, R., & Arias Velandia, N. (2012). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4).
- Fenstermacher Gary D. - Wittrock (1989) *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos.* México: Paidós. Capítulo 3 “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”.

- Guerra, M (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*. España: Archidona, Málaga
- Goodrich Andrade, H. (1997). Understanding Rubrics, *Educational Leadership*, 54(4).
- Gutiérrez-B, Calixto; Salmerón H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria*. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, sin mes, 183-202.
- Hargreaves A., Fink D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*; 43-58.
- Henao Álvarez, O. (2011). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: *una evaluación en escuelas públicas de Medellín*. Revista Interamericana de Bibliotecología, 24(1). Recuperado <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/7832/737>
- 8
- Hernández Rojas, Gerardo y J.J. Carlos Guzmán. (1991) Evaluación curricular. En: Módulo Bases Psicopedagógicas, Maestría en Tecnología Educativa, Unidad 5, Diseño Curricular I, Tema IV. ILCE-OEA, México, pp. 59-88
- Hernández Mosqueda, J S; (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9() 11-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004001>
- Irwin J, Doyle M. (1992). Conexiones entre lectura y escritura. *Aprendiendo de la investigación*. Estados Unidos de América: Copyright Aique Grupo Editor S.A.

- Langer, J. (1992). La lectura, la escritura y el desarrollo de géneros. En J. Irwing M. Doyle, conexiones entre lectura y escritura. Argentina: Aique
- León, J. A., Escudero, I., & Olmos, R. (2012). ECOMPLEC. Evaluación de la comprensión lectora. TEA Ediciones.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Miranda-Luque, J. (2008). *Nuevo diccionario alterado*. Bogotá: Ediciones B.
- Litwin E (2008). El oficio de enseñar: *Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López, N. (2012, 09). ¿Es suficiente saber enseñar para saber evaluar? *REVISTA DE INNOVACIÓN*. Recuperado <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-y-tic/item/353-%C2%BFes-suficiente-saber-ense%C3%B1ar-para-saber-evaluar>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto N°. 1290. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-187765.html>
- Paredes J. (2004). LA LECTURA. *De la decodificación al hábito lector*. Razón y palabra.org.mx, I, 77.
- Pérez A, Bustamante G. (1996) La evaluación. Resultados o Procesos. Investigación, Reflexión y Análisis Crítico, Bogotá: Colección mesa Redonda.
- Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión?* En W. Stone (ed), *La enseñanza para la comprensión*. Paidos. Buenos Aires.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de lectura*. México: Trillas.

Sampieri, F. C. (2010). Metodología de la Investigación. Iztapalapa, México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Sanmartí, N. (2010). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. 1ª ed. 3ª reimpr. Barcelona: Grao.

Santos G. (2003): Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid. Narcea.

Thorne, C, et al. Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. Revista de Psicología [online]. 2013, vol.31, n.1 [citado 2015-09-22], pp. 3-35. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472013000100001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0254-9247.

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE.

UNESCO/OREALC. (2015). Treviño et al. “Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Factores Asociados”. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TERCECuadernillo3-Factores-Asociados.pdf>.

CAPITULO VII

ANEXOS

7.1 Imágenes

Anexo 1. Diario de campo docente

FECHA: LUGAR: GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: TIEMPO (Duración de la observación en minutos): NOMBRE DEL OBSERVADOR: REGISTRO No:

<p style="text-align: center;">NOTAS DESCRIPTIVAS</p> <p>(Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p>	<p style="text-align: center;">PRE- CATEGORÍAS</p> <p>(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p>
<p style="text-align: center;">NOTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p>	<p style="text-align: center;">NOTAS METODOLÓGICAS</p> <p>(Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p>
<p style="text-align: center;">PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p>	<p style="text-align: center;">TRANSCRIPCIÓN</p>
<p style="text-align: center;">NOTAS DE INTERÉS</p>	

Anexo 2. Listas de Cotejo

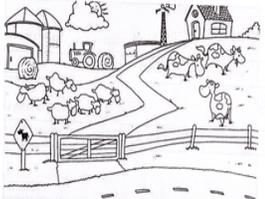


COLEGIO EL RODEO IED. GRADO PRIMERO. JORNADA MAÑANA

NIVEL LITERAL

LISTA DE COTEJO EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	COMPRESION LECTORA		RECUPERA INFORMACIÓN EN IMÁGENES O TEXTOS	
	Ubica datos e información que se encuentran en lugares evidentes de los textos que lee.		Menciona el orden en el que suceden los hechos y acciones de un texto.	
	SI	NO	SI	NO
Estudiante				
1.-				
2.-				
3.-				
4.-				
5.-				
6.-				
7.-				
8.-				
9.-				
10.-				
11.-				
12.-				
13.-				
14.-				
15.-				
16.-				
17.-				
18.-				
19.-				
20.-				
21.-				
22.-				
23.-				
24.-				
25.-				
26.-				
27.-				
28.-				
29.-				
30.-				
31.-				
32.-				
33.-				

Anexo 3. Prueba diagnóstica

<p>IED EL RODEO PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO PRIMERO 2016</p> <p>Encierra en un círculo lo que hace pepe al fin del día.</p>  <p>• Deduce el significado de palabras a partir de información implícita.</p> <p>5. En la granja, Pepe es</p> <p>a. Una vaca b. El dueño c. Una ovejita</p> <p>• Deduce el tema central de un texto.</p> <p>Lee atentamente la adivinanza y responde las preguntas 8, 9, 10 y 11</p>	<p>IED EL RODEO PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO PRIMERO 2016</p> <p>Tiene traje verde todo arrugadito lo lava en los charcos lo seca al solecito.</p> <p>6. El personaje al que se refiere la adivinanza es</p> <p>a. Un perro b. Un gato c. Un sapo</p> <p>• Deduce cualidades a partir de una enumeración.</p> <p>7. A el personaje de la adivinanza</p> <p>a. Le gusta mucho estar en el agua b. No le gusta estar en el agua c. Le gusta estar en la arena.</p> <p>• Halla la presencia o ausencia de algunos elementos de las tablas (imagen, título, etc.).</p>	<p>IED EL RODEO PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO PRIMERO 2016</p> <p>8. Qué pasaría si el personaje de la adivinanza no se lavara en los charquitos</p> <p>a. Sería un gusanito b. Sería un cuaderno c. Parecería un pescadito</p> <p>• De manera sucinta justifica su opinión, gustos y preferencias, sobre hechos o ideas de las imágenes o textos.</p> <p>9. Si tuvieras una mascota, la cuidarías porque</p> <p>a. Tus papás te obligarían a hacerlo b. En el colegio te enseñaron c. te gustan los animales</p> <p>Amiguito la prueba estuvo:</p> <p>Fácil Difícil</p>  
<p>IED EL RODEO PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO PRIMERO 2016</p> <p>Nombre y apellidos: _____ Edad _____ años Fecha _____</p> <p>NIVEL LITERAL RECUPERA INFORMACIÓN EN IMÁGENES O TEXTOS</p> <p>• Reconoce datos e información explícita en el texto o la imagen.</p> <p>La granja del tío Pepe.</p>  <p>1. ¿Cuántas ovejas hay en la granja del tío Pepe?</p> <p>a. 10 ovejas b. 2 ovejas c. 5 ovejas</p> <p>• Memoriza el orden en el que suceden los hechos y sucesos de un texto.</p>	<p>IED EL RODEO PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO PRIMERO 2016</p> <p>Lee con atención:</p> <p>Al terminar el día, Pepe guardó el tractor, encerró a las ovejas y luego las vacas, cerró la puerta de la casa y se acostó a dormir.</p> <p>2A ¿Qué fue lo primero que hizo Pepe al terminar el día?</p> <p>a. acostarse b. Comer c. Guardar el tractor.</p> <p>2B ¿Qué fue lo último que hizo Pepe en el día?</p> <p>a. Comer b. Acostarse a dormir c. Guardar el tractor.</p> <p>NIVEL INFERENCIAL FORMULA Y COMPRUEBA HIPÓTESIS SOBRE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LAS IMÁGENES O TEXTOS</p> <p>• Predice el tipo de texto y el propósito a partir de algunos indicios (título, imagen).</p>	<p>IED EL RODEO PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO PRIMERO 2016</p> <p>2. ¿Por qué crees que la imagen de la granja tiene ese título?</p> <p>a. Porque hay mucha naturaleza y algunos animales b. Porque se pueden contar los animales que allí se encuentran c. Porque la granja tiene un dueño llamado el tío Pepe</p> <p>• Relaciona el contenido de un texto o una imagen a partir de algunos datos dadas.</p> <p>3. La imagen "La granja del tío Pepe" nos permite</p> <p>a. Conocer algunas cosas de la vida del campo b. Saber el funcionamiento de los tractores. c. Entender cómo funcionan los molinos de aire.</p> <p>• Compara sus hipótesis antes de leer el texto o después de leerlo.</p> <p>4. En el campo podemos encontrar</p> <p>a. muchos buses y edificios b. animales y naturaleza c. pocos animales y mucha contaminación</p> <p>• Deduce la causa de un hecho o idea de un texto.</p>

Anexo 4. Prueba de salida



COLEGIO EL RODEO
PRUEBA DE CIERRE - COMPRENSIÓN LECTORA
GRADO PRIMERO 2016

C. 6:30 am
D. Colegio

Nombre y apellidos: _____
 Edad: _____ años Fecha _____

LEE DETENIDAMENTE

*Riosucio, 22 de mayo de 2013.
6:30 a.m.*

Asunto: Inasistencia.

Muy buenos días profesores, les pido el favor de excusar a mi hijo Luis Carlos López, que está en el grupo 2-B, por no asistir al colegio el día de hoy, ya que amaneció con fiebre y malestar.

Muchas gracias.
Juan David López.

NIVEL LITERAL

- La intención de la nota anterior es
 - preguntarle a los profesores si Luis Carlos puede faltar al colegio.
 - informarle a los profesores por qué Luis Carlos no fue al colegio.
 - explicarle a los profesores la enfermedad que tiene Luis Carlos.
 - invitar a los profesores a visitar a Luis Carlos.
- ¿A quién le entregaron la nota?
 - A los profesores de segundo grado.
 - A Juan David López
 - A Luis Carlos López
 - A los niños de 2B
- ¿En qué lugar se escribió la nota?
 - 22 de mayo de 2013
 - Rio sucio

NIVEL INFERENCIAL

4. Según lo escrito en la nota, podemos afirmar que:

- Luis Carlos faltó a clases el 22 de mayo.
- Luis Carlos se enfermó a las 6:30 de la mañana.
- el colegio se llama Juan David López.
- el padre de familia se llama Luis Carlos López.

5. La palabra **Asunto** sirve para:

- Indicar el motivo de la inasistencia
- Señalar la fecha
- Saludar
- Dar las gracias

NIVEL CRÍTICO

6. ¿El niño puede faltar al colegio cuando tiene fiebre?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

7. ¿Los profesores deben excusar al niño?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

OBSERVA DETENIDAMENTE LAS IMÁGENES







10. La forma correcta de ordenar los cuadros de la historieta es

- 
- 
- 
- 

B. ¿Qué pasa en la historia?

La prueba estuvo

Fácil Difícil




Anexo 5. Videos de clase articulando las rutinas de pensamiento con la evaluación permanente para potenciar la comprensión lectora

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5aI9UdjVVcVNTM2M/view

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5RDkxdlRwa2dUQ0U/view?pref=2&pli=1

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5V2l0NUFEM1lxT2c/view

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5dVJtX0wzV1IEYWs/view?pref=2&pli=1

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5N3dPOUxtRDlvLUk/view

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5dUc5RVVGQU1vejA/view?usp=drive_web

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5aIjfm1JxMC1KMm8/view

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5aI9UdjVVcVNTM2M/view

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5Q3Y1bzU5SW0tLTA/view

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5Y0lrN3JMeIzkSWc/view

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5Z0xSUTNZWjgyTUU/view

https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5cUQwa0JWbmx3amc/view

<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=mm#inbox/15777bf77d805c01>

Anexo 6. Diario de campo: Clase realizada a grado quinto.

FECHA: 15 de Julio de 2016
LUGAR: Aula de clase. Colegio El Rodeo Sede B
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado quinto
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 A.m.
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:15 Am
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 11:45 minutos
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Claudia Esperanza Marín
REGISTRO No: 27

NOTAS DESCRIPTIVAS

(Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)

Con el ánimo de dar continuidad a los talleres del proyecto PRAE sobre la importancia del agua, hoy realicé la sesión de trabajo con grado quinto. Invité a la docente Carme Adela Velandia y a la orientadora del colegio Rosalba.

Presenté la metodología de trabajo a la vez que expliqué a los estudiantes y docentes presentes sus beneficios, tanto de las rutinas de pensamiento como de las rubricas.

PRE- CATEGORÍAS

(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)

- Efectividad de la rutina: Ver-pensar-preguntarse.
- Actitud de la maestra en el aula de clase frente a la

Realicé el video de la clase. De igual manera ofrecí las docentes y a un estudiante, un formato para que evaluaran la intervención.



https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5V2I0NU

[FEM1xT2c/view](#)

evaluación.

- Respuesta de los estudiantes ante el ejercicio: Rutinas y rúbricas
- Observación de evaluación en el proceso de lectura
- Actitud de los estudiantes frente a la evaluación.
- Logros alcanzados con el instrumento utilizado.
- Formato de coevaluación de la intervención realizada para la docente invitada y un estudiante escogido al azar.

NOTAS INTERPRETATIVAS

NOTAS METODOLÓGICAS

<p>(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>A pesar de haber realizado la rutina a la última hora de clase y del extremado bochorno que hace en mi salón, la rutina en su totalidad fue exitosa. El grupo se comportó de acuerdo a la circunstancia. En realidad, me imaginé que iba a ser muy difícil con ellos puesto que tienen fama de ser muy indisciplinados. Todo lo contrario, me pareció muy dinámicos y participativos. Pude observar que los estudiantes son bastante analíticos y críticos frente a las actividades planteadas. En su totalidad los niños estaban muy contentos, al igual que la profesora quien me manifestó la pertinencia de desarrollar las rutinas y las rubricas en el desarrollo de la comprensión lectora y su evaluación.</p> <p>Las preguntas y aportes de los estudiantes fueron muy buenas y denotan que han desarrollado procesos de pensamiento bien importantes en su vida escolar.</p> <p>El estudiante de grado once quien hoy nuevamente grabó la clase, me dijo que en realidad hoy había estado mucho mejor que la realizada al grado tercero y cuarto. Me dijo textualmente: “Cada día se está puliendo más”</p>	<p>(Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Rubrica de autoevaluación • Rutina de pensamiento: Ver-pensar-preguntarse • Formato de evidencia de rutina al finalizar el primer mes de aplicación.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <p>¿Cuándo nos haces otro taller igual?</p> <p>¿Podemos pegar la rúbrica en el cuaderno de Ciencias?</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me gustó tu metodología • Me fue muy bien y quiero que mis papás lo sepan.
<p>NOTAS DE INTERÉS</p> <p>La psi orientadora solo estuvo en la rutina de pensamiento y en parte del video, me dijo que mañana hablaríamos, que muy bien...Espero poder filmar sus apreciaciones y su coevaluación</p>	

Anexo 7. Video Socialización realizada a docentes de las dos sedes y jornadas. Enero 2017

- https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5NzZfMV8xcThoZms/view

Anexo 8. Listas de estudiantes

Nombre del estudiante	Número en la investigación	Edad	Desempeño		
			Bajo	Medio	Alto
Karol Juliana Arévalo Guavita	1	7			
Julián David Barco Abril	2	7			
María Fernanda Benavides Vargas	3	6			
Samuel Caballero Palacios	4	7			
Dannae Sofía Cañón Fandiño	5	6			
Glenda Saray Castro Rodríguez	6	7			
Karen Samanta Cortés Martínez	7	7			
Valeria Alejandra Cuesta Moreno	8	7			
Daniel Santiago Farfán Salamanca	9	6			
Ángela Valentina Garcés Beltrán	10	7			
Sara Wisleny Giraldo Pacheco	11	7			
Ana Sofía Gómez Martínez	12	7			
Miguel Esteban Gutiérrez Grajales	13	6			
Keiner Alexander Herrera Sabogal	14	7			
Duván Felipe Hoyos Castañeda	15	7			
Hilary Xiomara Huertas Rodríguez	16	7			
Angie Lorena Montaña Roa	17	7			
Andrés Felipe Moreno Gil	18	8			
Damián Alejandro Ortiz Porras	19	7			
Luisa Fernanda Osorio Vallejo	20	6			
Sara Catalina Osorio Vigués	21	6			
Kevin Andrés Pérez Rico	22	7			
Laura Daniela Puentes Quimbay	23	7			
Samuel Nicolás Hernández Ojeda	24	7			
Valery Stephanie Sánchez Martínez	25	6			

Maicol Steven Sandoval Chávez	26	7			
Laura Sofía Tiria Carvajal	27	6			
Sharon Valentina Tiria Carvajal	28	7			
Ángel Felipe Torres Ruiz	29	7			
Dana Sofía Urrea Pérez	30	6			
Valentina Valencia Martínez	31	7			
Solanyi Mariana Valoyes Quiñones	32	7			
Leonel Felipe Zambrano Paoloche	33	7			

Anexo 9. Prueba diagnóstica nivel literal

LISTA DE COTEJO EVALUACIÓN DIAGNÓSTIC	COMPRESION LECTORA		RECUPERA INFORMACIÓN EN IMÁGENES O TEXTOS	
	Ubica datos e información que se encuentran en lugares evidentes de los textos que lee.		Menciona el orden en el que suceden los hechos y acciones de un texto.	
	Estudiante	SI/NO	SI/NO	SI/NO
1.-	X		X	
2.-	X		X	
3.-	X		X	
4.-	X		X	
5.-	x			X
6.-		X		X
7.-		X		X
8.-		X		X
9.-	X		X	
10.-	X		X	
11.-	X		X	
12.-	X		X	
13.-	x		X	
14.-	x		x	
15.-		X		x
16.-	X		X	
17.-	X		X	
18.-	X			X
19.-	X		X	
20.-	X			X
21.-	X		X	
22.-	X			X
23.-	X			X
24.-	X		X	
25.-	X		X	
26.-	X		X	
27.-		X		X
28.-	X		x	
29.-	X		X	
30.-	X		X	
31.-	X		X	
32.-		X		X
33	x		X	
Total 33 Est.	27 estudiantes	6 estudiantes	22 estudiantes	11 estudiantes
Porcentaje	81%		33%	

Anexo 10. Prueba diagnóstica nivel inferencial

LISTA DE COTEJO	COMPRESION LECTORA		FORMULA Y COMPRUEBA HIPOTESIS SOBRE LA INFORMACION OBTENIDA EN LAS IMÁGENES O TEXTOS			
	Predice el tipo de texto y el propósito a partir de algunos indicios: Título, imagen.		Se anticipa al contenido de un texto o una imagen a partir de algunas pistas dadas.		Comprueba sus hipótesis sobre el texto durante o después de la lectura.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Estudiante						
1.-		X		X		X
2.-		X		X		X
3.-		X		X		X
4.-	x			X		X
5.-		X		X		X
6.-		X		X		x
7.-		X		X	x	
8.-		X		X		x
9.-	X			X	X	
10.-		X	X		x	
11.-		X		X		X
12.-	X			X		X
13.-	x		X			X
14.-	x			X		X
15.-		X		X		X
16.-	X		X		X	
17.-	X			X	X	
18.-		X	x		X	
19.-	x			X	x	
20.-		X		X		X
21.-		X		X		X
22.-		X		x		X
23.-	x		x			x
24.-		X		X	X	
25.-		X		X		X
26.-		X		X		X
27.-		X		x		X
28.-	x		x			X
29.-		X		X		X
30.-		X		X		X
31.-		X		x		X
32.-		X	x			X
33.-		X		x		x
Total 33	10 estudiantes	23 estudiantes	7 est	26 est	8 est	25 est
Porcentaje	30 %	70%	21%	79%	24%	76%

Anexo 11. Prueba diagnóstica nivel inferencial. Segundo indicador

LISTA DE COTEJO EVALUACIÓN	COMPRESION LECTORA		HACE INFERENCIAS EN TEXTOS CON IMÁGENES					
	Deduce la causa de un hecho o idea de un texto		Deduce el significado de palabras a partir de información implícita.		Deduce el tema central de un texto		Deduce las cualidades de una persona a partir de una narración	
PRUEBA DIAGNÓSTICA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Estudiante								
1.-		X		X	X			X
2.-		X		X		X		X
3.-		X		X	x			X
4.-		X		X		X	x	
5.-		X		x		X		X
6.-	X		X			X		X
7.-		X		X		X		X
8.-		X		X		X		X
9.-		X		X		X		X
10.-	X		X		X			X
11.-		X		X		X		X
12.-		X	X			X	X	
13.-		X		X	X		X	
14.-		X		X		X		X
15.-		X	X			x	X	
16.-		X	X		X		X	
17.-	X		X		X		x	
18.-	X			x	X			x
19.-	x		X		x		X	
20.-		X		X		X	x	
21.-		X		X		X		X
22.-		X		X		X		X
23.-		X		X		x		x

24.-		X		X	X		x	
25.-		X		X		X		x
26.-		X	X		X		x	
27.-		X	X			X		x
28.-		X	x		x		x	
29.-		X		x		x		x
30.-		X		x	x		x	
31.-		X	x			X		X
32.-	X			x		x		x
33.-	x		x		x		x	
Total de estud: 33	7 estudiantes	26 estudiantes	12 estud	21 estud	13 estud	20 est	13 es	20 est
Porcentaje	21%	79%	36%	64 %	39%	61%	39 %	61%

Anexo 12. .Prueba diagnóstica nivel crítico de la comprensión lectora

LISTA DE COTEJ O	COMPRESION LECTORA		OPINA SOBRE EL CONTENIDO Y LA FORMA DE LAS IMÁGENES DEL TEXTO	
	Da razones que justifican su opinión, gustos y preferencias, sobre hechos e ideas de las imágenes o textos		Explica la presencia o ausencia de algunos elementos de los textos (imagen, título etc.).	
	SI	NO	SI	NO
1.-		X	X	
2.-		X		X
3.-		X		X
4.-		X		X
5.-		X		X
6.-		X		X
7.-		X		X
8.-		X		X
9.-		X	X	
10.-	X		X	
11.-		X	X	
12.-		X		X
13.-		X		X
14.-		X		X
15.-	X		X	
16.-		X		X
17.-		X		X
18.-		X		X
19.-		X	X	
20.-		X		X
21.-		X		X
22.-		X		X
23.-		X		X
24.-		X		X
25.-		X		X
26.-		X	X	
27.-		X		X
28.-	X		X	
29.-		X		X
30.-		X	X	
31.-		X		X
32.-		X		X
33.-		X	X	

Anexo 13. Diario de campo

FECHA: LUGAR: GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: TIEMPO (Duración de la observación en minutos): NOMBRE DEL OBSERVADOR: REGISTRO No:

NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)
NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)
PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES	TRANSCRIPCIÓN
NOTAS DE INTERÉS	

Anexo 14. Registro Rutina: Ver, pensar, preguntarse

FECHA: 23 de Mayo de 2016
 LUGAR: Aula de clase. Colegio El Rodeo Sede B
 GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado Primero
 HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 A.m.
 HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00 Am
 TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 120 minutos
 NOMBRE DEL OBSERVADOR: Claudia Esperanza Marín
 REGISTRO No: 19

NOTAS DESCRIPTIVAS

(Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)

Con el ánimo de incrementar el nivel crítico e inferencial de mis estudiantes, hoy inicié un nuevo proceso de evaluación de la comprensión lectora, realizando una rutina de pensamiento: "Veo, pienso, me pregunto".

Con esta rutina, pretendí realizar una Evaluación inicial, con la que quise encontrar un punto desde el cual pudiera comenzar. Como el tema que inicié fue sobre los animales acuáticos, entonces aproveché y mostré un afiche del mar y sus habitantes. Desarrollé seguidamente el tema, a la vez que les preguntaba constantemente a los niños, que habían aprendido hasta el momento. Por último realicé una pequeña prueba de comprensión lectora sobre el tema y utilicé las rúbricas de auto y coe evaluación.



RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN: LIBRO DE IMAGENES

Nombre de estudiante: _____

Marca la casilla donde consideres se ubica en cada criterio

CRITERIOS	ESTOY MUY BIEN	ESTOY BIEN	ESTOY APRENDIENDO	ME SALIÓ REGULAR
Participé activamente en la rutina de pensamiento "Veo, pienso, me pregunto"				
Contesté las preguntas que hace mi profesora y explico lo que sucede en cada imagen del texto.				
Escuché las indicaciones dadas y seguí la rutina de				

PRE- CATEGORÍAS

(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)

- Observación de evaluación en el proceso de lectura
- Actitud de los estudiantes frente a la evaluación.
- Logros alcanzados con el instrumento utilizado.
- Actitud de la maestra frente a la evaluación

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

<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>La clase de hoy fue supremamente dinámica. Estoy muy contenta, los niños trabajaron muy bien. Las rutinas de pensamiento me sorprendieron al igual que las rúbricas. No puedo negarlo tenía temor frente a la ejecución de las rutinas...La verdad nunca las había desarrollado. Los niños respondieron de manera sobresaliente a mis preguntas. Me llamó la atención las inferencias y las inquietudes que los estudiantes realizaron. Por ejemplo Ángel preguntó: ¿Por qué los animales en el agua no se ahogaban? Luisa se inquietó ante los colores del mar y cuestionó por qué azul y no otro color. En fin la oralidad salió a flor de piel de mis estudiantes, así como su nivel crítico frente a diferentes situaciones. Jamás imaginé que mis niños tuvieran tan buen poder de análisis frente al tema desarrollado.</p> <p>Los niños estaban muy motivados con las rúbricas. Algunos hasta querían llevarlas a casa...Les motive diciéndoles que de ahora en adelante sería un trabajo frecuente en la casa, que incluso desarrollaríamos algunas con los papitos.</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica de Auto y coevaluación • Planilla de calificaciones
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <p>¿Profe cuando volvemos a hacer rutinas de pensamiento? ¿En la rúbrica me puedo colocar el cinco? ¿Esa nota va para la planilla?</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me gustó la rutina de pensamiento. • Estoy acostumbrado a que la evaluación tiene número. • Hoy me fue bien. Colócame la nota en la planilla.
<p>NOTAS DE INTERÉS Me siento feliz. Hoy es uno de esos días en dónde me siento realizada. Continuaré desarrollando las rutinas de pensamiento en mis estudiantes, así como las rúbricas.</p>	

Anexo 15. Diario de campo: Rutina antes pensaba ahora pienso

FECHA: 21 de Julio de 2016

LUGAR: Aula de clase. Colegio El Rodeo Sede B

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado primero

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 A.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 7:50 Am

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 50 minutos

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Claudia Esperanza Marín

REGISTRO No: 28



NOTAS DESCRIPTIVAS	PRE- CATEGORÍAS
<p>(Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <p>Teniendo en cuenta que en el área de sociales se inició el tema los nómadas, realicé la intervención correspondiente.</p> <p>En primera instancia y en busca de realizar una evaluación inicial que permitiera establecer el punto de inicio desde el cual lograra emprender mi labor pedagógica al respeto, se desarrolló en clase la rutina de pensamiento "Antes pensaba –ahora pienso".</p> <p>Para empezar, escribí el título en el tablero y una pequeña introducción que los estudiantes debían realizar, seguidamente ofrecí un formato con dos columnas en el cual los estudiantes debían escribir lo que ellos creían y/o sabían sobre el tema. Realizamos luego la lectura en su totalidad, socializamos al respecto, aclaramos muchas dudas que se presentaron en el ejercicio, para luego desarrollar la otra parte del formato "ahora pienso".</p> <p>Sugerí reunirse en grupos para socializar sus ideas a los compañeros en cuanto a lo que antes pensaba y en lo que había modificado su pensamiento.</p> <p>Por ultimo entregué las rúbricas de auto y coevaluación. De igual manera registré mis apreciaciones en la heteroevaluación.</p>	<p>(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de evaluación en el proceso de lectura de un texto de sociales • Actitud de los estudiantes frente a la evaluación. • Logros alcanzados con el instrumento utilizado. • Actitud de la maestra frente a la evaluación.

FACULTAD DE EDUCACION
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
 DIARIO DE CAMPO

 <p>Video https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5dVjtX0wzV11EYWs/view?pref=2&pli=1</p>	
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Nuevamente me encantó el trabajo que se genera a partir de las rutinas de pensamiento...Es importante anotar que es la primera vez que desarrollo la rutina "Antes pensaba –ahora pienso y me ha parecido genial. Los niños al igual disfrutaron del trabajo al máximo, estaban muy contentos e interesados del tema. Pude evidenciar que en la primera parte de la rutina, y antes de realizar la lectura en su totalidad, que los estudiantes tenían ideas interesantes frente al tema.</p> <p>Esta estrategia me permitió evaluar inicialmente los conocimientos previos de los estudiantes frente al tema, para a partir de allí y de la lectura que se realizó, continuar con el desarrollo del tema con base en los intereses que se generaron. La rúbrica de la heteroevaluación me permitió evaluar el desarrollo del trabajo que estaban desarrollando los niños. Hoy sentí que fui más diligente, les entregué la hoja en donde ellos mismos colocaban su nombre, después de explicarles los criterios, les pedí que se autoevaluaran en cada uno de los aspectos referidos, yo pasaba puesto por puesto e iba realizando la evaluación...¡Qué Bien! Me alcanzó el tiempo</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Rubrica de autoevaluación • Rutina de pensamiento: Antes pensaba –ahora pienso • Formato de evidencia de rutina al empezar el primer mes de aplicación.
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <p>¿Y ya no vamos a hacer la otra rutina? ¿Me puedo llevar la rúbrica para mi casa?</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo ya estaba acostumbrado a la rutina • Quiero que en casa sepan de mis avances...Estoy cada día mejor
<p>NOTAS DE INTERÉS</p>	

Anexo 16. Diario de campo. Rutina: pensar, juntarse y compartir

DIARIO DE CAMPO

FECHA: 19 de agosto de 2016

LUGAR: Aula de clase. Colegio El Rodeo Sede B

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado primero

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 9.00 A.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:30 Am

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 150 minutos

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Claudia Esperanza Marín

REGISTRO No: 32

NOTAS DESCRIPTIVAS	PRE- CATEGORÍAS
<p>(Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <p>Hoy inicié el desarrollo de la rutina “Pensar, juntarse y compartir”. El tema abordado fue : Las partes, y funciones de las plantas</p> <p>Se realizó parte de la clase en la huerta del colegio, en donde tenemos un cultivo de cilantro. Analizamos la tarea que se había dejado: Traer flores, semillas, hojas secas para trabajar en clase el tema. Dialogamos sobre las características de las plantas, en este momento de la clase los niños realizaron un taller que les permitió realizar inferencias frente al tema y presentar una posición crítica frente al asunto tratado.</p> <p>Para la segunda parte de la rutina de pensamiento “Juntarse”, conformé grupos y les ofrecí una lectura sobre las partes de la planta y sus funciones. En la tercera parte de la rutina “Compartir” entregué a los niños un formato de evidencia en el que debían escribir lo que pensaban y lo que querían compartir con sus compañeritos. Cada grupo expuso una de las partes anteriormente sugeridas, con el material que los estudiantes trajeron a clase y con algunos materiales que ofrecí a cada grupo. Por último, se preguntó a los estudiantes que era lo que más les había gustado de lo visto en el día y de lo que habían aprendido y se realizaron las rutinas de auto y coe y heteroevaluación.</p> <p>Video: https://drive.google.com/file/d/0B5FUtibp_Gv5al9UdjVVcVNTM2M/view</p>	<p>(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de evaluación en el • Actitud de los estudiantes frente a la evaluación. • Logros alcanzados con el instrumento utilizado. • Actitud de la maestra frente a la evaluación. • Formato de evidencia “ Pensar, juntarse y compartir”

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
 FACULTAD DE EDUCACION
 MAESTRIA EN PEDAGOGIA
 DIARIO DE CAMPO

	
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>A los niños les encanta que realicemos la clase fuera del salón. Hoy fuimos a la huerta. Allí observaron con detenimiento las plantas de la huerta. Están muy motivados por las plantas y en especial por el cultivo que tenemos de cilantro. La clase en general fue especial. Vi que la rutina permite a los niños explicar de diferentes formas los conocimientos adquiridos, a la vez que trabajan en equipo y son motivados a pensar. Cada día veo que mis niños tienen un mejor nivel de comprensión lectora, en algunos es muy visible, ya que lo hacen de forma oral y/o escrita; en otros es más oral, ya que su escritura aún no es tan avanzada como para replicar todo lo que piensan. Sin embargo se esfuerzan para poderlo hacer. La clase estaba programada para 90 minutos; sin embargo con todo lo que desarrollamos se nos pasó el tiempo y duró el doble (150 minutos). Gracias a Dios yo oriento casi todas las áreas, de lo contrario creo que habría quedado la clase por mitad. En el diligenciamiento de las rúbricas, los estudiantes cada día son más acertados con sus apreciaciones y evaluación; ya no se evidencia temor por las valoraciones hechas por sus compañeros o maestra. Algo muy importante es que definitivamente mi forma de evaluar y en especial la comprensión lectora se ha transformado totalmente. ¡Creo que poco a poco lo estoy logrando!...Cambiar mis paradigmas pedagógicos no ha sido tarea muy fácil.</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Rubrica de autoevaluación • Rutina de pensamiento: Pensar, juntarse y compartir • Formato de evidencia de rutina empezar el tercer mes de aplicación. •
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p>

Anexo 17: Nivel literal Prueba de salida

LIST A DE	COMPRESION LECTORA	
	Ubica datos e información que se encuentran en lugares evidentes de los textos que lee.	
	SI/NO	
1.-	X	
2.-	X	
3.-	X	
4.-	X	
5.-	x	
6.-	x	
7.-		X
8.-		X
9.-	X	
10.-	X	
11.-	X	
12.-	X	
13.-	x	
14.-	x	
15.-		x
16.-	X	
17.-	X	
18.-	X	
19.-	X	
20.-	X	
21.-	X	
22.-	X	
23.-	X	
24.-	X	
25.-	X	
26.-	X	
27.-	x	
28.-	X	
29.-	X	
30.-	X	
31.-	X	
32.-	x	
33	x	
Total 33 Est.	30 estudiantes	3 estudiantes
Porcentaje	81%	

Anexo 18. Nivel inferencial Prueba de salida

PRUEBA DIAGNÓSTICA Estudiante	COMPRESION LECTORA		HACE INFERENCIAS EN TEXTOS CON IMÁGENES	
	SI	NO	SI	NO
1.-	x		x	
2.-	x		x	
3.-		X		X
4.-		X		X
5.-		x		x
6.-	X		X	
7.-		X		X
8.-		X		X
9.-		X		X
10.-	X		X	
11.-		X	x	
12.-	x			x
13.-	x			X
14.-	x			x
15.-	x		X	
16.-	x		X	
17.-		x		x
18.-		x	x	
19.-	x		X	
20.-	x			X
21.-		X	x	
22.-	x		x	
23.-	x		x	
24.-		X		X
25.-	x		x	
26.-	x			x
27.-			X	x
28.-	x		x	
29.-		X	x	
30.-		X		x
31.-	x			x
32.-	X			x
33.-	x		x	
Total de estudiantes: 33	19 estudiantes	14 estudiantes	17 estudiantes	16 estudiantes
Porcentaje	58%	42%	52%	48 %

Anexo 19. Nivel crítico prueba de salida

LISTA DE COTEJO	COMPRESION LECTORA		OPINA SOBRE EL CONTENIDO Y LA FORMA DE LAS IMÁGENES DEL TEXTO	
	Da razones que justifican su opinión, gustos y preferencias, sobre hechos e ideas de las imágenes o textos		Explica la presencia o ausencia de algunos elementos de los textos (imagen, título etc.).	
	SI	NO	SI	NO
Estudiante				
1.-	x		x	
2.-	x		x	
3.-		x	x	
4.-	x		x	
5.-		x	x	
6.-	x		x	
7.-		x		x
8.-		x		x
9.-	x		x	
10.-	x		x	
11.-	x			x
12.-	x		x	
13.-	x		x	
14.-	x		x	
15.-		x		x
16.-	x		x	
17.-	x		x	
18.-	x		x	
19.-		x	x	
20.-	x		x	
21.-	x		x	
22.-		x	x	
23.-	x		x	
24.-	x		x	
25.-	x		x	
26.-	x		x	
27.-		x		x
28.-	x		x	
29.-		x	x	
30.-	x		x	
31.-	X		X	
32.-	X		X	
33.-		X		X
Total	23 estud	10 Estud	27 estud	6 estud
	70%	30%	82%	18%

Anexo 20. Desmotivación del estudiante frente a las estrategias pedagógicas y su evaluación en la comprensión lectora. Diario de campo N° 1

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

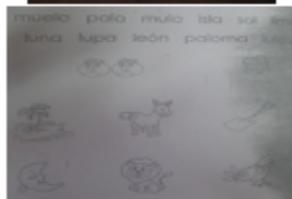
FECHA: 12 de Agosto de 2015
LUGAR: Aula de clase. Colegio El Rodeo Sede B
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado Transición
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 A.m.
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11: 30 am
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 90 minutos
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Claudia Esperanza Marín
REGISTRO No: 1



NOTAS DESCRIPTIVAS

(Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)

Después de descanso, se le entregó a los estudiantes, una hoja que contenía palabras y frases concernientes a las temáticas que se están viendo en la dimensión comunicativa (Ficha de evaluación). Se les pidió leyeran en grupo, para luego pasar al frente uno a uno a leer lo que la maestra les iba indicando.



PRE- CATEGORÍAS

(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)

- Observación de evaluación en el proceso de lectura
- Actitud de los estudiantes frente a la evaluación.
 - Logros alcanzados con el instrumento utilizado.
- Actitud de la maestra frente a la evaluación

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

<p style="text-align: center;">NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Al entregar La ficha de evaluación a los 20 niños para que las trabajaran en grupos, pude observar que no se sentían muy motivados e interesados en su contenido; y al pasarlos a leer frente a los demás, fue evidente el nerviosismo. Algunos se quedaban callados, otros leían con voz muy baja, solamente 5 niños lo hicieron con agrado; además leyeron muy bien.</p> <p>La forma de evaluar a los niños en ese momento no sé si fue la más pertinente. Al analizarme pude experimentar frustración frente al proceso. Comprobé una vez más que necesito herramientas que me permitan realizar evaluaciones objetivas y adecuadas para aplicar a los niños.</p>	<p style="text-align: center;">NOTAS METODOLOGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de evaluación • Planillas de registro de notas
<p style="text-align: center;">PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo podemos leer en la casa? • ¿Toca leerlo todo? • ¿Cuánto me saqué? 	<p style="text-align: center;">TRANSCRIPCION</p> <ul style="list-style-type: none"> • No estoy seguro de poderlo leer aquí. • Quiero cambiar de actividad • No sé cómo me evaluó la profesora
<p style="text-align: center;">NOTAS DE INTERES</p> <p>Con este grupo llevo apenas 1 mes. Al dialogar con la maestra que estuvo con ellos durante el año, me comentó que los niños tenían muchas falencias a nivel académico y que ella los evaluaba a diario pasándolos al tablero a leer palabras de las letras vistas.</p> <p>Dialogando con otras maestras de preescolar veo que todas evalúan de diferentes formas. No hay unificación de criterios; incluso veo desconocimiento frente al tema de la evaluación.</p>	

Anexo 21. Diario de campo



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

FECHA: 6 de Octubre 2015

LUGAR: Aula de clase. Colegio El Rodeo Sede B

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Estudiantes Grado Transición

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 A.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:00 am

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

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Claudia Esperanza Marín

REGISTRO No: 8

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <p>Durante toda la semana trabajamos el fonema "D". Realicé una evaluación escrita para saber cómo estaban los estudiantes referente al tema que estábamos viendo. Entregué a los niños individualmente un taller para que lo contestaran.</p> 	<p>PRE- CATEGORIAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de evaluación en el proceso de lectura • Actitud de los estudiantes frente a la evaluación. • Logros alcanzados con el instrumento utilizado. • Actitud de la maestra frente a la evaluación
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Para asegurarme que los estudiantes no se copiaran y ver en realidad el grado de asimilación y comprensión del tema, ubiqué a los estudiantes de manera que no vieran el trabajo de los demás, además uno a uno los pasaba a mi escritorio para que leyeran el texto dado. Ví en dos niños mucho nerviosismo, me miraban y hasta me pareció que quedaron bloqueados. No les insistí en que continuaran, más bien los animé, les di un abrazo y les dije que después cuando estuvieran más tranquilos leerían. Fueron a sus puestos más tranquilos.</p>	<p>NOTAS METODOLOGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación escrita • Planilla de calificaciones

Anexo 22. Planeación de clase para el semestre

PLANEACION CIENCIAS NATURALES 2016

GRADO PRIMERO

OBJETIVO PROBLEMÁTICO	EJES PROBLEMÁTICOS	NIVELES DE COMPLEJIDAD	PROCESO DE PENSAMIENTO A DESARROLLAR	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS	RECOMENDACIONES
BIOLOGICO	Organización de los seres vivos y procesos vitales	MÍ CUERPO *¿Cómo soy por fuera y por dentro? *Compara el funcionamiento de su cuerpo con el de otros seres. (Diferencias de género). * Oigo, saboreo, huelo, veo y siento. * ¿Cómo debo cuidarme?	Observar Experimental	Identifica las partes de su cuerpo y describe las semejanzas y diferencias entre niños y niñas.	* Nombra algunos órganos que conforman su cuerpo y la función que realizan. * Identifica los órganos de los sentidos y sus funciones.	* Observación de láminas * Dibuja partes que faltan en una determinada parte del cuerpo
	La relación de los seres vivos entre sí y con el medio	MASCOTA *Características * Cuidados * Alimentación * Animales domésticos y salvajes LOS SERES VIVOS Y SU MEDIO * Cómo son y dónde viven las plantas * Utilidad y cuidado de las plantas	Observar Clasificar	Nombra y describe su entorno inmediato, identificando los seres vivos que habitan en él.	* Identifica animales domésticos y salvajes por sus características. * Describe animales y plantas.	* Observar videos para clasificar animales domésticos y salvajes * Elaborar un cartel con la familia sobre el cuidado de plantas y animales
PROBLEMÁTICA AMBIENTAL	Factores ambientales	RECURSOS NATURALES *Plantas * Animales * Agua		Reconoce que existen recursos básicos para la vida y realiza acciones positivas para su cuidado	** Aprovecha de forma adecuada el agua	* Realizar recorridos por los puntos ecológicos para que observe como desechar los residuos sólidos. * Observar videos sobre selección de residuos (reciclaje).

Anexo 23. Planeación articulando la propuesta

 <p style="text-align: center;"> ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D. C. COLEGIO EL RODEO INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL PLANEACION DE CLASE </p> <p style="text-align: center;"> FECHA 15 septiembre 2016 Docente. Claudia Esperanza Marin. TEMA : Comprensión lectora AREA : Lengua Castellana </p> 			
<p>Encabezado</p> <p>comprensión lectora inferencial y crítico en los estudiantes a partir del desarrollo de la rutina de pensamiento "Antes pensaba-ahora pienso"</p> <p>> OBJETIVOS RELACIONADOS CON OTRAS ASIGNATURAS</p> <p>-Desarrollar trabajo autónomo.</p> <p>-Sensibilizarse frente a la naturaleza, respetarla y admirarla.</p> <p>- Reflexionar sobre las obras de nuestro Dios.</p> <p>-Participar activamente en los diferentes momentos de la clase. Escuchar activamente.</p> <p>- Presentar sus hipótesis con argumentos.</p>	<p>> AGENDA DE LA CLASE</p> <p>-Lectura título de la fábula</p> <p>- Escritura frente a lo que piensas que se trata la fábula (ANTES PENSABA)</p> <p>-Compartir hipótesis.</p> <p>-Lectura individual de la fábula</p> <p>-Responder preguntas inferenciales y críticas</p> <p>-Contrastar hipótesis personales y las del grupo. Escribir "AHORA PIENSO QUE..."</p> <p>- Conclusiones de la clase.</p> <p>-Diligenciar rúbricas</p>	<p>de pensamiento: "Españar el turno al hablar, levantar la mano, etc."</p> <p>- Se escribe el título de la fábula en el tablero y se presenta una primera imagen.</p> <p>- Los niños deben pensar y escribir en sus cuadernos lo que creen que ocurrirá en la historia, estableciendo sus hipótesis.</p> <p>-Compartirán sus hipótesis al grupo, describiendo el por qué piensan que así será la historia.</p> <p>-Leerán (en pantalla gigante) la fábula completa</p> <p>- En grupo contestan preguntas inferenciales y críticas como: ¿Qué pasaría antes de que los colores se pelearan? * ¿Qué significa ser importante y útil...? ¿Por qué crees que cada color se sentía mejor que los demás...? * ¿Qué otro título le colocarías a la historia? ¿Cuál es la intención de cada uno de los colores...? * ¿Qué diferencias encuentras en las explicaciones de cada color...? * ¿Qué semejanzas ves en los argumentos de cada color...? * ¿A qué se refiere al color rojo cuando dice que es el color del valor y del peligro? ¿Crees que son buenas las explicaciones de cada color? ¿Por qué? * ¿Qué opinas de la pelea de los colores? * ¿Cómo crees que terminó la historia y por qué? * ¿Cómo podrías calificar lo que dijo la lluvia? * ¿Cómo te pareció el final? Explica por qué</p> <p>-Los niños escriben de lo que se trataba la historia en realidad, contrastándolo con sus hipótesis y las de sus compañeros.</p> <p>-Realizan una cartelera frente a lo que "antes pensaban y lo que ahora piensan" el cómo se modificó su pensamiento, y que aspectos debe mejorar de su comprensión lectora.</p> <p>Cada estudiante autoevalúa su desempeño y <u>comparará</u> a su compañero, a partir de formatos de rúbricas.</p>	<p>> RECURSOS</p> <p>-Computador</p> <p>-<u>Videobase</u></p> <p>Lectura virtual " Los colores del arco iris"</p> <p>-Cuaderno</p> <p>-Lápiz</p> <p>-Cartulina</p> <p>-Marcadores</p>

Anexo 24. . Diseño de rúbricas de auto y coevaluación

RUBRICA DE AUTOEVALUACION: Tema area de sociales "el veinte de julio"

Nombre de estudiante: _____

Marca la casilla donde consideres te ubicas en cada criterio

CRITERIOS	LO HICE MUY BIEN	LO HICE BIEN	ESTOY APRENDIENDO	ME SALIO REGULAR
Participé activamente en la rutina de pensamiento " Antes pensaba-Ahora pienso"				
Realicé la lectura y entendí lo que allí decía.				
Escuché las indicaciones dadas y respeto la opinión de mis compañeros				
Me preocupé por entender lo que sucedió el 20 de julio de 1810				

RUBRICA DE COEVALUACIÓN: Tema: Área de sociales "el veinte de julio"

Escribe el nombre de tu compañero y marca la casilla donde consideres se ubica cada criterio

Nombre de tu compañero: _____

Nombre mío: _____



CRITERIOS	LO HICE MUY BIEN	LO HICE BIEN	ESTOY APRENDIENDO	ME SALIO REGULAR
Participa activamente en la rutina de pensamiento " Antes pensaba-Ahora pienso"				
Realicé la lectura y entendí lo que allí decía.				
Escucha las indicaciones dadas y respeta la opinión de sus compañeros				
Se preocupa por entender lo que sucedió el 20 de julio de 1810				



Anexo 25. Visibilización del pensamiento a partir del desarrollo de una rutina de pensamiento

Ver	pensar	preguntarse
Yo vi una rana	Yo pienso que los animales	Yo me pregunto que
Yo vi un pez	si no ai agua mori-	sin agua no podriamos
Yo vi un tigre	tietan los animales	Sobrebibir?
Yo vi una garza	Yo pienso que sin agua	Yo Me pregunto que
Yo vi una ardilla	a no viviriamos	si no vubiera agua
	Yo pienso que sin	en mi casa no
	agua no podriamos	sobrebiriamos?
	lavar la loza	

7.2. Fotos

