

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

**INCIDENCIA DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO DEL
COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL**

**CLAUDIA PATRICIA SÁENZ MARTÍNEZ
JANNA SELENA PÉREZ PARRA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016**

**INCIDENCIA DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO CUARTO DEL
COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL**

**CLAUDIA PATRICIA SÁENZ MARTÍNEZ
JANNA SELENA PÉREZ PARRA**

**ASESOR
NELSY PEÑA GUERRERO**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016**

Agradecimientos

Al culminar otro peldaño más de nuestra formación personal y laboral queremos expresar alegremente nuestros agradamientos a todos aquellos que de una u otra forma hicieron parte de este grato camino que fue realizar nuestra maestría.

Ante todo damos gracias a Dios por permitirnos la oportunidad de emprender y llevar a feliz término la meta de poder hacer una maestría.

También mostramos gratitud con la Secretaría de Educación de Bogotá, por su programa de becas a docentes del distrito, y a la Universidad de la Sabana por darnos el placer de hacer parte de su comunidad educativa y brindarnos nuevos conocimientos.

En este proceso es propicio reconocer el apoyo de nuestra asesora Nelsy Peña por su valioso acompañamiento y enriquecedores aportes.

Dedicatoria

A mis padres y hermana, que han sido mi apoyo y guía incondicional.

A mi compañero por su paciencia y colaboración.

A mi hijo por su invaluable apoyo, ayuda y acompañamiento en cada paso de esta investigación.

A mis estudiantes que estuvieron dispuestos a colaborar con la mejor disposición.

Claudia Patricia Sáenz Martínez.

Dedicatoria

*Con el paso del tiempo se recogen los frutos de grandes esfuerzos,
el ánimo que brindan otros se convierten en alegrías de varios,
y el cariño en el motor de seguir adelante,
esto es lo que he vivido en estos dos años,
dedico este trabajo a cada una de esos amigos, familiares y colegas
que siempre estuvieron llenándome de fuerzas.*

Gracias.

JANNA SELENA PÉREZ P.

Contenido

Introducción	1
1. Planteamiento del problema.....	3
1.1. Antecedentes del problema	3
1.2. Justificación.....	8
1.3. Pregunta de investigación	10
1.4. Objetivos	11
2. Marco teórico	12
2.1. Estado del arte	12
2.2 Referentes teóricos	17
2.2.1. La lectura	18
2.2.2 Lectura en voz alta y lectura silenciosa.....	21
2.2.3. Texto narrativo	23
2.2.4. El cuento.....	24
2.2.5. Comprensión de lectura.....	25
2.2.6. Niveles de comprensión de lectura.....	28
2.2.7. Estrategias para favorecer el desarrollo de la comprensión	32
2.2.8. Hacer visible el pensamiento, una tarea para desarrollar en el aula de clase.	34
2.2.9. Las rutinas de pensamiento, una ruta segura al pensamiento visible.	37

3. Metodología	42
3.1. Enfoque, diseño y alcance de la investigación.....	42
3.2. Contexto y población	42
3.3. Categorías.....	44
3.4. Técnicas e instrumentos	46
3.5. Plan de acción.....	48
4. Resultados y análisis de investigación.....	51
4.1. Análisis de encuesta sobre hábitos lectores aplicada a los estudiantes	51
4.2. Análisis de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes	57
4.3. Análisis de las matrices transversales de las sesiones realizadas.....	61
4.4. Análisis de la prueba de salida aplicada a los estudiantes.....	93
4.5. Análisis consolidado de la información	94
4.5.1. Categoría Niveles de Comprensión.....	95
4.5.1. Categoría rutinas de pensamiento.....	101
Conclusiones	105
Recomendaciones	109
Referencia bibliográfica.....	110

Índice de tablas

Tabla 1 Categorías de análisis.....	45
Tabla 2 Estado en cada pregunta. Prueba de entrada.....	58
Tabla 3 Estado en cada nivel de comprensión.	58
Tabla 4 Estado en cada pregunta. Prueba de salida.	93
Tabla 5 Relación número de preguntas por categoría prueba entrada/prueba de salida.....	96

Índice de gráficos

Gráfica 1 Índice Sintético de Calidad..	4
Gráfica 2 Componente progreso ISCE..	4
Gráfica 3 Pruebas Pisa..	5
Gráfica 4 Resultado Prueba Saber..	5
Gráfica 5 Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes informaciones.	51
Gráfica 6 ¿Cuántos libros se han comprado en tu casa en el último año?.	52
Gráfica 7 En casa cuando tenías menos edad..	53
Gráfica 8 ¿Te gusta leer? ..	53
Gráfica 9 ¿Cuánto te gustan cada uno de los siguientes tipos de libros?.....	54
Gráfica 10 ¿Cuál es el motivo principal por el que lees? ..	55
Gráfica 11 ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer?.....	55
Gráfica 12 ¿Lees los libros que recomiendan tus profesores y profesoras? ..	56
Gráfica 13 ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca de tu colegio o de tu barrio para? ..	56
Gráfica 14 Estado en cada nivel de comprensión..	59
Gráfica 15 Nivel literal.	59
Gráfica 16 Nivel inferencial.....	60
Gráfica 17 Nivel crítico valorativo.	60
Gráfica 18 Resultado generales prueba de salida.	94
Gráfica 19 Resultados generales prueba de entrada y prueba de salida.	97
Gráfica 20 Comparación nivel literal de comprensión.	98
Gráfica 21 Comparación nivel inferencial de comprensión.	99
Gráfica 22 Comparación nivel crítico valorativo de comprensión.	100

Índice de anexos

Anexo A	118
Anexo B	119
Anexo C	120
Anexo D	124
Anexo E	126
Anexo F	128
Anexo G	129
Anexo H	131
Anexo I	136

Resumen

El presente trabajo investigativo tuvo como objetivo mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes del grado cuarto del Colegio Tibabuyes Universal mediante el uso del texto narrativo, específicamente el cuento, además incorporó las rutinas de pensamiento See – Think – Wonder y CSI (color símbolo e imagen). Dicho propósito se sustenta en los antecedentes del problema que evidencian las dificultades de los estudiantes al comprender un texto.

Las fuentes bibliográficas para realizar y fundamentar la investigación fueron tomadas de diferentes referencias relacionadas con la lectura y su comprensión de autores como Solé, Lerner, Flórez, Cairney, Braslavsky, Colomer, Trelease y Cubo; y otros documentos afines con el tema investigado.

La metodología seguida fue un proceso de investigación acción educativa, de enfoque cualitativo y alcance descriptivo; que permitió observar la problemática planteada y búsqueda de posibles estrategias para solucionarla. Para esto, se realizó una prueba de entrada que corroboró las dificultades presentes en los estudiantes, se aplicó la intervención de la propuesta mediante diez sesiones y finalmente se realizó una prueba de salida.

El trabajo concluye con el análisis de los resultados y conclusiones que muestran aportes positivos, puesto que la implementación de la propuesta pedagógica dio los resultados esperados, llevando a los estudiantes a mejorar los niveles de comprensión de lectura.

Palabras claves: lectura, comprensión, rutinas, cuento, niveles de comprensión, estudiantes

Abstract

This research has as object to improve the reading comprehension in the students of fourth grade of the Tibabuyes Universal School by means of use of narrative text, in specific the tale and also incorporates thinking routines as see-think-wonder and CSI (color, symbol and image). This object is base in the antecedents of the problem that shows the difficulties of the students to understand a text.

The bibliographic sources to do and base the research was taken of different references related with reading and its comprehension of authors like Solé, Lerner, Flórez, Cairney, Braslavsky, Colomer, Trelease and Cubo; and other documents related with this subject.

The methodology followed was a process of educational action research, qualitative approach and descriptive scope; that make possible to observe the suggested problem and search possible strategies to solve it. In order to solve that an entrance test was made that confirm the difficulties in the students, the intervention of the proposal by ten sessions is applied and finally auditioned output.

The research concludes with the analysis of the results and conclusions that show positive contributions, since the implementation of the pedagogical approach give the expected result, lead the students to improve their reading comprehension levels.

Key words: Reading, comprehension, routines, tale, comprehension levels, students.

Introducción

Debido a los continuos cambios que experimenta el mundo hoy y las exigencias educativas que buscan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las instituciones educativas, se ven en la necesidad de profundizar y asignarle la importancia que merece al desarrollo de habilidades y competencias que necesitan los estudiantes para desenvolverse efectivamente en la sociedad. De ese modo, se estará formando un ser humano íntegro y capaz de afrontar retos en cualquier contexto.

Una de las necesidades prioritarias, tanto para los docentes como para los estudiantes es la cualificación en los procesos de comprensión e interpretación de textos escritos, pues se ha evidenciado que los estudiantes presentan bajos niveles que afectan su rendimiento escolar, retrasan sus procesos de apropiación de conocimientos e incluso les impide ser promovidos de un grado a otro en el sistema educativo, ocasionando un alto porcentaje de repitencia escolar. En este orden de ideas, es necesario revisar las prácticas pedagógicas y plantear propuestas dinámicas e innovadoras que garanticen la formación de niños y niñas, capaces de leer y escribir comprensivamente.

El siguiente trabajo presenta una investigación que se realizó con estudiantes de cuarto de primaria, quienes no eran ajenos a la problemática planteada, presentaban un bajo nivel en los procesos de comprensión de lectura y mostraban desinterés por la lectura de los textos escritos. Para contrarrestar la dificultad se planteó el diseño y aplicación de una estrategia pedagógica que incorporó rutinas de pensamiento, y se apoyó en la lectura de textos narrativos.

El trabajo está estructurado en cuatro partes. La primera presenta el problema, que está relacionado con las dificultades que tienen los estudiantes para alcanzar niveles altos en los procesos de comprensión de lectura. La segunda parte contiene los elementos teóricos y los antecedentes del problema que fundamentan esta investigación. Una tercera parte, aborda la investigación desde un enfoque cualitativo, basada en el diseño metodológico de la investigación acción, se presentan las categorías de análisis con sus respectivas subcategorías que son el hilo conductor de esta investigación. Luego se presenta el análisis y los resultados derivados del

proceso y finalmente se encuentran las conclusiones, las recomendaciones y las reflexiones sobre la práctica pedagógica.

1. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes del problema

Actualmente en cualquier espacio académico o social se espera que sus actores hagan una lectura consciente de la palabra escrita, comprendan la realidad en la que viven, interpreten y sean críticos frente a los diferentes acontecimientos que se dan en la cotidianidad. Para llegar a ese nivel de comprensión es necesario que desde la escuela se lleve a cabo un proceso de formación, que conduzca a los estudiantes al desarrollo de estas habilidades, de tal forma que entiendan que a lo largo de la vida estarán constantemente expuestos a diferentes tipos de textos que les permiten conectarse con la realidad que los rodea, analizarla y hacerse ciudadanos de la palabra escrita.

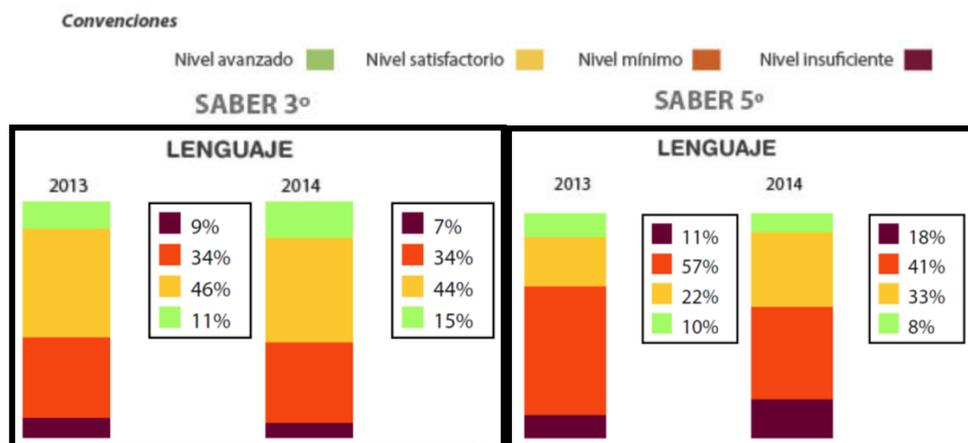
El desarrollar altos niveles de comprensión en los estudiantes continúa siendo la intención de la escuela, pero esto no resulta una tarea fácil de llevar a cabo. Por el contrario se ha convertido en el talón de Aquiles para los maestros en las aulas de clase. Hoy es común encontrar un alto índice de estudiantes en todos los grados de escolaridad que no comprenden lo que leen, incluso para nadie es un secreto que aún en los niveles superiores de la educación formal se evidencia un bajo nivel de comprensión. Esto se hace evidente en el alto índice de repitencia escolar, los bajos resultados en las pruebas institucionales, en los exámenes trimestrales, las pruebas nacionales saber tercero y quinto, saber once y saber pro; y las internacionales, como las pruebas pisa, así como también en las actividades escolares que demandan comprensión y entendimiento pero que no están supeditadas a una prueba estándar.

De acuerdo a los resultados nacionales de las pruebas Saber del grado tercero, quinto, noveno y once del año 2014, analizados por cada institución en el Día E (día propuesto por el Ministerio de Educación para hacer un análisis en conjunto por los miembros de la comunidad sobre los procesos que lleva cada Institución, con el fin de mejorar la calidad educativa en todos los colegios del país), marzo 23 de 2015, se observó por una parte que el promedio general está por debajo del índice nacional y de la entidad territorial como lo muestra la siguiente gráfica:



Gráfica 1 Índice Sintético de Calidad. Resultado de la suma de los componentes del Índice Sintético de Calidad Básica Primaria del Colegio Tibabuyes Universal 2015. Adaptado de “Cartilla Día E, reporte de excelencia Colegio Tibabuyes Universal”, (p. 1), por Ministerio de Educación Nacional, (2015), Bogotá. Copyright 2105 Ministerio de Educación Nacional.

Además refleja que la mayoría de estudiantes se mantienen en los niveles mínimo e insuficiente en los componentes evaluados de lenguaje, como lo muestra la gráfica 2, esta refleja las debilidades en competencias comunicativas lectoras, al igual que en escritura.



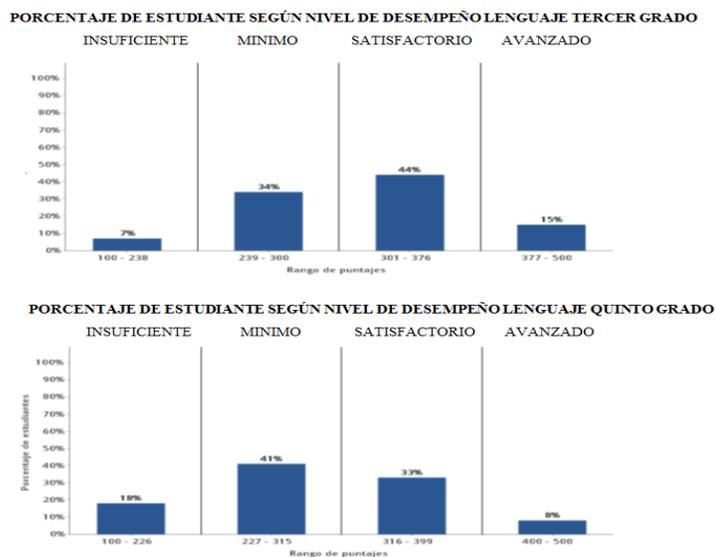
Gráfica 2 Componente progreso ISCE. Porcentaje de estudiantes en los diferentes niveles de desempeño analizado desde el componente de progreso del Índice Sintético de Calidad Básica Primaria del Colegio Tibabuyes Universal 2015. Adaptado de “Cartilla Día E, reporte de excelencia Colegio Tibabuyes Universal” (p. 2), por Ministerio de Educación Nacional, (2015), Bogotá. Copyright 2105 Ministerio de Educación Nacional.

Como lo registraron los medios nacionales y el Ministerio de Educación, los resultados en las pruebas Pisa son poco menos alentadores, Colombia ocupó para el año 2012 el puesto 61 de 65 países evaluados en lectura y matemáticas, destacándose como rasgo principal la falta de comprensión en los jóvenes.

Países	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado
Shanghái	613	4,2	570	4,6	580	1,8
Singapur	573	3,8	542	5,4	551	3,3
Hong Kong	561	1,3	545	2,3	555	2,1
Taipéi	560	1,7	523	4,5	523	-1,5
Corea	554	1,1	536	0,9	538	2,6
Finlandia	519	-2,8	524	-1,7	545	-3,0
Canadá	518	-1,4	523	-0,9	525	-1,5
Polonia	518	2,6	518	2,8	526	4,6
España	484	0,1	488	-0,3	496	1,3
Estados Unidos	481	0,3	498	-0,3	497	1,4
Chile	423	1,9	441	3,1	445	1,1
México	413	3,1	424	1,1	415	0,9
Uruguay	409	-1,4	411	-1,8	416	-2,1
Costa Rica	407	-1,2	441	-1,0	429	-0,6
Brasil	391	4,1	410	1,2	405	2,3
Argentina	388	1,2	396	-1,6	406	2,4
Colombia	376	1,1	403	3,0	399	1,8
Perú	368	1,0	384	5,2	373	1,3
Promedio OCDE	494	-0,3	496	0,3	501	0,5

Gráfica 3 Pruebas Pisa. Adaptado Resultado de PISA 2012 en Foco, (p.5), OCDE, 2014.

La IED Tibabuyes Universal, hace parte de esta problemática; a nivel Institucional en las pruebas Saber 3° y 5° los resultados se ubican en un nivel mínimo y satisfactorio de acuerdo a los desempeños. Al hacer la lectura de los resultados se observó que la institución presenta un bajo nivel de comprensión.



Gráfica 4 Resultado Prueba Saber. Adaptado de Resultados Prueba Saber, por Icfes, 2015.

Los desempeños en el área de lenguaje son susceptibles de ser mejorados con el ideal de alcanzar el nivel avanzado, interpretando que fortalecer los desempeños en el área de lenguaje

permitirá mejorar los niveles de comprensión de lectura, teniendo en cuenta que dicha comprensión es requisito indispensable para desarrollar cualquier prueba que requiera de la lectura.

Además la lectura e interpretación en la prueba, en el componente semántico, sintáctico y pragmático, dice que el Colegio Tibabuyes Universal IED en el grado tercero es relativamente fuerte en el componente Semántico y débil en los componentes Sintáctico y Pragmático; para el grado quinto, es relativamente débil en el componente semántico, fuerte en el componente sintáctico y similar en el componente pragmático. Lo que confirma que se debe intervenir para superar las debilidades.

Así mismo, el nivel de repitencia en cada uno de los grados es el siguiente, de los nueve grupos que conforman la primaria con promedio de 28 estudiantes por cada curso, hay un total de 27 estudiantes repitentes discriminados así: en grado primero seis estudiantes, grado segundo ocho estudiantes, grado tercero cinco estudiantes, grado cuarto dos estudiantes y grado quinto cuatro estudiantes. Al revisar la información contenida en las actas de consejos de evaluación, los docentes argumentan la reprobación de sus estudiantes, aduciendo que esta situación se da especialmente porque a los estudiantes no les gusta leer, se les dificulta comprender lo que leen y a la hora de participar en las actividades programadas no pueden hacerlo.

En consonancia con lo anterior, al revisar los resultados académicos en el primer semestre del año 2015, es recurrente encontrar en los informes académicos observaciones en las que se manifiesta que los estudiantes no entienden lo que leen y por consiguiente difícilmente pueden responder con las actividades académicas propuestas. Partiendo de las estadísticas institucionales, se puede considerar que el bajo nivel de comprensión es una de las dificultades que influye en los resultados académicos, que conllevan al poco dominio de los desempeños en cada una de las áreas del saber, situación que luego desencadena en la repitencia escolar. El promedio de reprobación en las áreas es persistente; en el área de humanidades hay una pérdida relevante en los grados tercero, cuarto y quinto, por lo menos trece de veinticuatro estudiantes están perdiendo esta área.

Al aplicar una prueba diagnóstica para confirmar esta problemática se encontró que dicha población, al momento de leer, sólo alcanza el nivel literal de comprensión, dejando de lado los niveles inferencial y crítico valorativo. Los estudiantes se aferran sólo a lo que está explícito en el texto, no profundizan en su lectura, se les dificulta dar una opinión, indagar al texto, hacer inferencias y tener una posición clara frente a lo que leen, pocos tratan de ir más allá de lo que está escrito, y no pueden sacar provecho de lo leído.

Pero ¿qué hacer?, ¿cómo actuar?; si es un problema tan común, ¿cómo contrarrestarlo?; responder a estos interrogantes no es fácil. Las instituciones en concordancia con las políticas educativas, han desarrollado e implementando diversos programas enfocados a favorecer los procesos de comprensión de lectura en las aulas y garantizar la formación de personas capaces de entender su realidad y establecer relaciones con su contexto.

En los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado una serie de programas que contribuyen a mejorar estos procesos. Uno de estos es el programa Todos a aprender, orientado a mejorar la calidad educativa en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Además el Plan Nacional de Lectura y Escritura desarrolla el programa Leer es mi cuento, este brinda apoyo con la dotación de libros y el acompañamiento a los maestros en el aula de clase de acuerdo a problemáticas específicas que presentan los estudiantes.

A nivel distrital también se han implementado proyectos orientados a favorecer el desarrollo de los procesos de comprensión en los estudiantes, uno de los más destacados es el proyecto OLE que aborda los procesos de oralidad, lectura y escritura.; dicho proyecto ofrece talleres a estudiantes y maestros, concurso de leer y escribir, red de maestros y libro al viento. Respecto al colegio Tibabuyes Universal IED sede B, al ser una sede nueva, apenas inicia el proceso de vinculación con los proyectos de lectura y escritura de la Secretaria de Educación del Distrito.

Con la intención de contribuir a superar las dificultades que los estudiantes presentan en cuanto a la comprensión de lectura, se ha querido focalizar y realizar una investigación, que contiene una propuesta pedagógica que incorpora las rutinas de pensamiento y lectura de textos narrativos para mejorar la comprensión de lectura.

La propuesta está construida sobre dos pilares fundamentales, el maestro, quien debe moldear la ruta del aprendizaje, mediante el uso de prácticas pedagógicas que impacten realmente los procesos de visibilización del pensamiento y apropiación del conocimiento y en los estudiantes quienes deben ser los protagonistas de estos procesos. Por otra parte, pretende cumplir con las exigencias de la educación actual y además se orienta a dar cumplimiento a las políticas públicas que en materia de formación en lectura y escritura han sido establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y que propenden por el mejoramiento de la calidad educativa.

Como se puede ver, la realización de este proyecto es de suma importancia debido a que contribuye al enriquecimiento y mejoramiento de los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes, que son el eje de esta investigación. De igual forma, resulta interesante la implementación de rutinas del pensamiento como recurso para desarrollar la comprensión e interpretación de textos. Con esto se espera cooperar de alguna manera con los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las prácticas pedagógicas. La implementación de la propuesta también permite analizar las posibles causas que anteceden a la problemática descrita, para esto se apoya dicho análisis en la interpretación de los resultados obtenidos con la encuesta realizada a los estudiantes que intervienen en la propuesta; esta se toma como referencia para demostrar la poca frecuencia con que los estudiantes se enfrentan a la lectura y las consecuencias de esto en los niveles de comprensión.

1.2. Justificación

La comunicación entre los seres humanos es fundamental para su desarrollo como sujetos sociales e integrales, por ello hay que tener en cuenta que el ser humano continuamente busca distintas maneras de dar a entender lo que quiere comunicar; y a la vez interpreta en lo posible toda la información que obtiene de diferentes fuentes. Existen diversas formas de comunicarnos como la verbal de la cual hace parte la forma escrita y la oral; al igual que la forma no verbal que incluye gestual y la icónica que pueden ser utilizadas según las necesidades, los intereses y el contexto. Desde esta variedad de formas de comunicación, la palabra escrita ocupa un lugar importante en los procesos de comunicación, dicho por Lerner (p.7) “como fuente primaria de información y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo”, lo que conlleva a la

imperiosa necesidad de hacer comprensiones que logren dar cuenta de una interpretación acertada y oportuna ante la variada de información escrita que circula en la actualidad.

Para que la información trascienda y se formen seres realmente críticos que ven en la palabra escrita, una herramienta indispensable para entender la realidad que el medio les ofrece, las escuelas buscan desarrollar y fortalecer los procesos de comprensión de lectura desde una mirada holística y transformadora en la que se adopte el texto escrito como fuente de aprendizaje y construcción de conocimiento.

Este trabajo encaja en estos planteamientos, le da un valor considerable a la lectura del texto escrito, y lo posiciona en el aula como ruta fundamental en la formación de los estudiantes en cada uno de los grados de la educación básica primaria. Reconoce la comprensión como un proceso continuo que inicia desde las primeras etapas del desarrollo, garantiza un alto nivel académico en la vida escolar y se perfecciona a lo largo de la vida.

En relación con lo planteado en el párrafo anterior y al observar los bajos niveles de comprensión de los involucrados en esta investigación, se plantea un trabajo pedagógico que busca mejorar estos procesos. Para sustentar con evidencias lo observado en el aula de clase y dar solidez a la propuesta desde la realidad misma, se parte de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica aplicada (ver anexo E), con la que se evaluaron las competencias de lectura del grupo intervenido.

Al analizar los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba se encontró que dicha población al momento de leer no capta completamente lo que comunica el texto y no puede sacar provecho de lo leído; las respuestas son incoherentes con las preguntas formuladas; se evidencia que tienden a contestar , no para ejercitarse en la comprensión e interpretación de textos, sino para que se les asigne una calificación o por cumplir con una orden; el vocabulario que manejan es escaso, y no asumen una posición crítica frente a un texto leído.

Evidentemente existe un problema en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de cuarto grado del Colegio Tibabuyes Universal IED que afecta su formación. Para enfrentarlo, fue necesario visualizarlo en dos direcciones: la primera se centró en quien enseña (el docente) y la segunda centró en quien aprende (estudiante). Cuando se encuentra alguna

dificultad en las aulas es común atribuirle al estudiante, pues finalmente es a quien se cuestiona si “aprendió o no” y muy pocas veces se atribuye al maestro. Esta investigación se salió de este imaginario que por muchos años se ha instaurado en las aulas; y propuso replantear la práctica pedagógica desde una mirada introspectiva del docente como investigador de su propia acción.

La propuesta que se diseñó e implementó, incorporó dos rutinas de pensamiento, y se apoyó en la lectura de textos narrativos para mejorar los niveles de comprensión de lectura. Se propuso el uso de textos narrativos por considerarse atractivos, didácticos y de fácil acceso para trabajar con los estudiantes; los textos seleccionados conjugan el lenguaje verbal y el visual (iconográfico), haciéndose más cercanos al interés y gusto de los estudiantes por su estructura, los inducen a inferir, deducir, suponer, emitir juicios y relacionarlos con los propios conocimientos y con la información extraída de otros textos. Las rutinas incorporadas fueron See, Think, Wonder y CSI, y la lectura de textos narrativos, específicamente el cuento. También consideramos pertinente mencionar que se tuvo en cuenta los resultados de la encuesta que se aplicó para conocer el contexto lector al que se enfrentan nuestros estudiantes en su comunidad, en su hogar y en el colegio. Estos resultados no permitieron fortalecer la propuesta y escoger el tipo de texto narrativo que más favorecería la intervención a realizar.

En concordancia con las políticas educativas, la investigación está encaminada a fortalecer uno de los ejes estipulados por los Lineamientos y Estándares Curriculares del área de Lengua Castellana referido a la comprensión e interpretación de textos. La propuesta quiere principalmente beneficiar a las estudiantes de cuarto, con miras a que pueda ser implementada por otros docentes, convirtiéndose en un aporte significativo al proceso educativo de la Institución y de otras instituciones en las que se evidencien problemáticas similares que puedan ser abordadas con las prácticas aquí planteadas, sin caer en el formulismo didáctico.

1.3. Pregunta de investigación

De acuerdo al problema tratado se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo incide la implementación de una propuesta pedagógica que incorpora rutinas de pensamiento, y lectura de textos narrativos en el mejoramiento de los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes del grado cuarto del colegio Tibabuyes Universal?

1.4. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es:

Determinar la incidencia que tiene la aplicación de una propuesta pedagógica que incorpora rutinas de pensamiento, y se apoya en la lectura de textos narrativos para mejorar los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes del grado cuarto del Colegio Tibabuyes Universal.

Los objetivos específicos planteados son:

Identificar los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes del grado cuarto del colegio Tibabuyes Universal IED.

Diseñar y aplicar una propuesta pedagógica para fortalecer los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes del grado cuarto del colegio Tibabuyes Universal que incorpore rutinas de pensamiento y se apoye en la lectura textos narrativos.

Analizar los hallazgos obtenidos durante la aplicación de la propuesta pedagógica con los estudiantes del grado cuarto del colegio Tibabuyes Universal IED.

Establecer el nivel de avance alcanzado por los estudiantes en los procesos de comprensión de lectura al concluir la implementación de la propuesta pedagógica que incorporó las rutinas, (see – think – Wonder, Color - Símbolo e imagen) y la lectura de textos narrativos.

2. Marco teórico

2.1. Estado del arte

En el campo educativo, nadie es ajeno a las constantes investigaciones que se realizan con la intención de mejorar las prácticas pedagógicas y alcanzar altos niveles en la formación de niños y niñas que transitan por las aulas de clase. Procesos transversales como la lectura y la escritura, han sido de los más investigados y abordados por la influencia que tiene en todos los campos del saber.

Específicamente, la comprensión de lectura es un tema investigado desde distintas miradas; se buscan las falencias, los puntos de mejora y se proponen estrategias de solución. En los diferentes niveles de formación del sistema educativo, desde preescolar, básica, media y en el nivel universitario se han propuesto diferentes proyectos que buscan alcanzar niveles altos de comprensión en los estudiantes. Los problemas relacionados con la falta de comprensión son punto de reflexión, y por lo tanto no son ajenos de ninguna manera a la mirada de los docentes, quienes se enfrentan directamente con la falta de comprensión de lectura, la apatía por la lectura y falta de hábitos lectores en sus estudiantes. Estos hechos motivan el ejercicio reflexivo y alientan a buscar estrategias dinámicas orientadas a generar resultados positivos que se hagan evidentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A continuación se presentan algunos trabajos de investigación y reflexión que han sido planteados con el ánimo de disminuir la problemática relacionada con la falta de comprensión de lectura y que aportan elementos prácticos y teóricos a este trabajo. Dichas investigaciones se encuentran en una línea de tiempo desde el 2007 hasta el 2015, con aportes de países como Chile, Abu Dhabi, Canadá, Perú y España. A nivel nacional contamos con contribuciones de Medellín (Antioquía) y Florencia (Caquetá). En cuanto a aportes encontrados en la ciudad de Bogotá y de sus municipios aledaños, se distinguen trabajos en las localidades de Tunjuelito y San Cristóbal, y en los municipios de Cota y Mosquera. También se encontró que algunos ejes en común con la de investigación abordados en estos trabajos son comprensión de lectura, rutinas de pensamientos, estrategias de lectura y niveles de comprensión.

En primer lugar se presenta la investigación de Eliash A. (2007) Estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura, realizada en la Escuela Rosalina Pescio Vargas Comuna Peñaflor en Chile, al revisar este trabajo se encontró que se une a esta investigación en la preocupación y el interés por plantear herramientas didácticas que puedan ser utilizadas por otros docentes para mejorar la práctica pedagógica y así garantizar mayor apropiación en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes, manteniendo como premisa que la lectura es un proceso de interacción entre el escritor y el lector.

Luego en la tesis de Mohammad Ahmad Assaf (2009) titulada Teaching and thinking, A literatura review of the teaching of thinking skills, llevada a cabo en Abu Dhabi, nos plantean la necesidad de llevar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento que les permita constituirse en ciudadanos productivos y poseedores de herramientas adecuadas para pensar. El autor considera que las habilidades de pensamiento son enseñables y aprendibles, coincide con el presente trabajo, puesto que es de sumo interés conducir a los estudiantes a la adquisición de destrezas que les permitan realizar pensamientos más profundos, concluyendo así que es una tarea de todos el cultivar habilidades creativas, críticas y reflexivas en los estudiantes para lograr este fin.

También en la tesis de Nicole Lamoureux (2015), titulado Making Thinking Visible: An Approach to Competency Based Education, de Canadá, la autora enfatiza su investigación en el pensamiento de los estudiantes de tercero de primaria, así como buscar que pensamientos desarrollan comprensión teniendo en cuenta una educación basada en competencias. Al igual que el presente trabajo usa y promueve las rutinas de pensamiento como ayuda valiosa para conocer el proceso del pensamiento de los niños y de esta forma tener un punto de inicio en lo que el docente planeará en adelante para la clase, buscando pensamientos más profundos que beneficien los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Encontró en su investigación que el plan de estudios debe ser en parte sobre asistir a los alumnos para acceder a los recursos para el aprendizaje, tales como herramientas y rutinas, además los educadores tienen que considerar la construcción de las identidades propias de sus alumnos como aprendices y pensadores en el aula que cultivan las disposiciones de aprendizaje y de pensamiento.

En Lima se realizó un estudio con 55 estudiantes por parte de la investigadora Juana Dávila (2010) cuyo interés principal era “establecer la relación entre atención y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. Nuestra Señora de Belén en Ventanilla-Callao” (p. 26) bajo un tipo de metodología descriptiva que permitió concretar que entre mayor atención muestren los estudiantes frente a la lectura mejor serán sus procesos de comprensión. Dicho trabajo se constituye como precedente a esta investigación porque justifica la importancia de tener en cuenta no solo el proceso de comprensión, sino también el interés que se debe despertar en los estudiantes para desarrollar dicho proceso; en este caso se pretende a través de una propuesta pedagógica que incluye textos narrativos y rutinas de pensamiento, que los estudiantes se sientan atraídos y motivados por las actividades que mejorarán su comprensión de lectura; esto se reafirma con una de las conclusiones de la autora donde expresa que “para una buena comprensión lectora es importante estimular y desarrollar la capacidad de atención en los niños y niñas” (p. 56)

Otro de los trabajos con el que se encuentra familiarizado el motivo de esta investigación es la revisión sobre comprensión de lectura realizada en Granada (España), titulada Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria, llevada a cabo por Calixto Gutiérrez-Braojos y Honorio Salmerón Pérez (2012) donde resaltan la imperiosa necesidad del desarrollo y fortalecimiento del proceso lector y de su transversalidad en todas las áreas trabajadas en la educación primaria sin importar el grado escolar. En este artículo se exponen variadas estrategias que permiten y facilitan el mejoramiento de la comprensión de lectura, coinciden con una parte de las categorías planteadas en este trabajo para el análisis de la comprensión; estas, aunque con nombres diferentes, son las mismas que se tienen en cuenta como componentes de los niveles literal, inferencial y crítico valorativo que se presenta más adelante.

Así como otros países han trabajado con miras al desarrollo acertado de la comprensión de lectura, Colombia no se queda atrás; a nivel nacional, se destacan las experiencias de varios investigadores. En la ciudad de Medellín Ramos Z. (2013), quien en su interés por mejorar la comprensión de lectura de los textos científicos y su grado de desempeño en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual, realizó un estudio de caso titulado, La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales, de enfoque mixto y nivel

descriptivo-explicativo, con una muestra de 32 estudiantes del colegio Débora Arango Pérez; donde encontró que diversificando las estrategias se puede aportar a mejorar los niveles de comprensión de lectura de manera transversal, lo cual se traduce en un mejoramiento de la lectura en general. Este trabajo aporta de manera significativa a esta investigación, pues brinda elementos precisos, relacionados con la ejecución de estrategias diversas que favorecen la comprensión en los estudiantes y que se hacen evidentes en la propuesta pedagógica que se plantea.

En la ciudad de Florencia (Caquetá) se realizó una investigación descriptiva con los grados cuartos del centro Educativo Salamina Sede Naranjales y el Centro Educativo Teusaquillo Sede Nueva Zelanda, donde Hurtado, M. y Ortiz, R. (2012) con el trabajo Fortalecimiento de la comprensión de lectura a partir del texto narrativo fábula, encontraron que el diversificar las estrategias con metodologías activas permite mejorar los niveles de comprensión, para este caso proponen la fábula como estrategia para atraer el gusto por la lectura de texto narrativo. Con las sesiones aplicadas, tendientes a fortalecer los niveles de comprensión, las dificultades que se presentaban en los niños favorecidos con las estrategias mejoraron, gracias a la oportunidad ofrecida de enfrentarse con el texto escrito. Dicha investigación coincide con el interés de abordar textos narrativos de manera llamativa para mejorar los procesos de lectura

De igual forma, que se trabajó en Medellín y en Florencia, se ha trabajado en el resto del país, dándole a la educación colombiana significativos aportes, como es el caso de investigaciones de la Universidad de la Sabana, las cuales se convierten en los precedentes más próximos a esta investigación. Una de ellas titulada Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación, realizada en el Colegio Internacional de Educación Integral en el municipio de Cota; en este trabajo Arévalo, L., Pardo, S. y Quiazua, M. (2014), por medio de la investigación acción de tipo cualitativo, establecen la importancia de estimular el pensamiento de los niños para potencializar el sentido crítico, el cual debe ser desarrollado como un proceso y no como un contenido momentáneo, en el que las rutinas de pensamiento propician este proceso. El docente es parte importante en esta construcción de pensamiento crítico, cuando sus prácticas en el aula cuentan con una intencionalidad pedagógica, como conocer el porqué de las expresiones de sus estudiantes.

Otro trabajo de investigación es el propuesto por Alaís, A., Leguizamón, D. y Sarmiento, J. (2014) denominado Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic; realizado bajo el método de investigación, acción de tipo mixto, llevado a cabo con 40 estudiantes de la Institución Educativa Roberto Velandia ubicado en el municipio de Mosquera. Las autoras a través de esta investigación dieron cuenta de lo valioso de generar estrategias de trabajo en el aula que aborden los procesos de comprensión de lectura e interpretación textual, que tengan en cuenta el interés y motivación del niño. Estas estrategias permiten que los niños indaguen, confronten criterios y puntos de vista, elementos que promueven el interés por aprender y desarrollan en los estudiantes la capacidad de ser más críticos ante lo que leen.

Por parte, de la Universidad Nacional aportó con su investigación Clara Isabel Parrado Torres (2010) en la ciudad de Bogotá, presentó los resultados de la investigación titulada Interés, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria; realizada en un colegio distrital de la localidad de San Cristóbal, en la que tuvo en cuenta como enfoque metodológico la investigación acción, la desarrolló con un grupo de 36 estudiantes y padres de familia. La autora de esta investigación muestra un gran interés en conocer los gustos y necesidades de los estudiantes por la lectura, para mostrar como el potenciar los procesos de lectura a partir de los intereses de los estudiantes conlleva a resultados positivos en cuanto formar lectores con un alto grado de autonomía y sentido crítico, además de hacer énfasis en la necesidad de involucrar las políticas educativas en la tarea de facilitar este proceso con la dotación de una cultura de la lectura enriqueciendo su contexto escolar con mejores posibilidades y recursos. Dentro de las estrategias que la autora desarrolla se comparte con el presente trabajo el uso del cuento como uno de los gustos de los niños y la riqueza que ofrece la lectura en voz alta en el aula para despertar la motivación e interés, además de enfatizar que “la lectura es un proceso social significativo donde el placer, displacer, gusto y goce permiten construir formas más complejas de pensamiento que aportan a su formación como lectores críticos y autónomos” (p.8)

También Magda Inés Medina Manrique y Ana Mélida Leal Barón (2009) llevaron a cabo una investigación titulada Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de

tercero y cuarto de primaria. Esta se realizó en un colegio distrital de la localidad de Tunjuelito, diseño metodológico investigación acción transformadora; con un grupo de 55 niños y niñas de los grados tercero y cuarto de primaria. Las autoras encontraron que hacer una intervención que contenga un proceso juicioso basado en los principios de lectura y escritura es viable para fortalecer los procesos de metacognición y comprensión de la lectura. Aunque no se lograron los cambios que se esperaban en todos los niveles de comprensión pues en el nivel inferencial resultó de mayor dificultad para los estudiantes; se pudo evidenciar como dicha intervención promovió procesos de metacognición como el conocimiento declarativo sobre la tarea y procedimental, presentes en el proceso de lectura. Para el presente trabajo resulta significativo el uso de texto narrativo para desarrollar el propósito de mejorar los niveles de comprensión en la lectura, además de compartir teóricos que sustentan las tesis como Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, Solé, entre otros, quienes hacen referencia a los procesos de alfabetización y la incidencia directa de las estrategia que los docentes ponen en marcha en la tarea de enseñar a leer de manera comprensiva.

Las propuestas, experiencias y proyectos presentados dan muestra de una pequeña parte de todas las investigaciones que se han hecho sobre la importancia de la comprensión de lectura, en algunos casos valiéndose de rutinas del pensamiento como una estrategia propicia. Todos estos trabajos sirven de antecedentes para enfatizar en la importancia de esta investigación que se enmarca en mejorar los niveles de comprensión de lectura.

2.2 Referentes teóricos

Este trabajo investigativo que busca plantear una propuesta pedagógica orientada a solucionar los problemas relacionados con la falta de comprensión de lectura en los estudiantes de cuarto grado del Colegio Tibabuyes Universal IED; resalta la importancia que se debe prestar a la comprensión en sí misma, puesto que es uno de los procesos principales en la educación y formación de los seres humanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente fundamentar con referentes teóricos que nutran cada una de las acciones que se llevan a cabo en el aula de clase y que están orientadas a

fortalecer la comprensión de lectura del grupo intervenido y de quienes posiblemente puedan apropiarse de la propuesta.

2.2.1. La lectura

Durante largos años, la lectura fue considerada solo como un acto de decodificación de una serie de signos gráficos, a tal punto que se pensó como una acción mecánica que consistía en relacionar un sonido con una imagen. Con el pasar del tiempo, los estudiosos del tema, desde una mirada más analítica y reflexiva con base en profundas investigaciones, transformaron estas concepciones, hasta darle a la lectura una posición relevante con relación al conocimiento y la formación del ser humano.

A continuación se presentan las miradas de algunos de estos autores, a partir de las cuales se propone la lectura como un acto complejo en el que confluyen el lector, el texto y el contexto, siendo el lector el sujeto dinamizador que al darle sentido a lo que lee, busca construir significado.

Algunos conciben la lectura “como un proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos, impresos, utilizando el conocimiento sobre el alfabeto escrito y sobre la estructura de la lengua oral con el propósito de alcanzar la comprensión” (Snow, 1990; citado por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p. 25), esto nos aclara que dicho proceso integra todas las clases de pensamiento encaminadas a estructurar una idea más completa de lo leído, asociado a su vez con los saberes previos del lector y su contexto, dando lugar a situaciones conectadas que permiten un acto concreto de lectura y a su comprensión. En esta misma línea Cole y Griffin (1978) (citado por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p. 36) afirman:

Leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una perspectiva del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos.

Otros autores que abordan la lectura como un acción compleja, en la que confluyen varios procesos fueron Gough y Tunmer (1986); y Hover y Cough (1990) (citados por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p. 25) quienes afirman que “la lectura consta de dos procesos: La

decodificación y la comprensión”. Estas no pueden ser concebidas como actos separados, existe en ellos un grado de interdependencia que se da gracias a la capacidad del cerebro humano para integrar las actividades que ejecuta. Por un lado está la decodificación que “es el proceso de reconocimiento que transforma lo impreso en palabras” (p. 25) y por el otro está la comprensión-interpretación que “se refiere al proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan” (p. 25). El cerebro humano cuando se enfrenta al texto escrito no solo se conforma con establecer una relación de correspondencia entre fonemas y grafemas, esta información que se percibe va mucho más allá. Al ser captada por el cerebro, desencadena un proceso de pensamiento de alto nivel, en el que se construye significado, se relaciona con el conocimiento previo y se da sentido a lo leído.

Además de decodificar e interpretar un texto por medio de la lectura según Solé (2011) se considera que la lectura es “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían la lectura” (p. 17). Por lo tanto, al reflexionar sobre la lectura, no se puede pensar en un lector vacío que espera pacientemente a llenarse de conocimientos, sino que por el contrario se necesita un lector que construya conocimiento a partir de sus intereses, sus conocimientos previos y la comprensión que logra de este según su experiencia. También el resultado de las comprensiones y las interpretaciones que se lleven a cabo por parte del lector están muy relacionadas con las motivaciones que el lector tiene para leer y no son el reflejo fiel de la intención del escritor.

Con relación a lo anterior Tapia Alonso (2005) considera que la lectura “es una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas” (p. 64). Además para que dicho resultado constituya un proceso de mejoramiento en la comprensión es necesario analizar los procesos y la motivación, tarea que corresponde al adulto que orienta la acción de acompañar este proceso; cabe entonces afirmar lo valioso de entender, que el aprendiz cuando se enfrenta a la lectura necesita de la mediación del adulto, el entorno creado por los textos y la influencia del contexto que incita a leerlos. De esto se entiende que los docentes y

mediadores enfrentan la responsabilidad de propiciar un entorno significativo para los lectores con el ánimo de potencializar los conocimientos previos dando lugar a nuevas interpretaciones.

Al adentrarse en la lectura desde la realidad de las aulas de clase, vale la pena resaltarla como un proceso que se fortalece desde los primeros años de escolaridad y refuerza su importancia en el transcurso de nuestras vidas; pero para entender y valorar dicho proceso según Lerner (2001) “lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de buscar información para comprender mejor algún aspecto del mundo” (p. 26). Esto implica una responsabilidad no solo del maestro sino de la institución en general, para que la lectura no sea algo aparte de la vida misma, y por el contrario se vea esta práctica de manera cultural y contextualizada y no carente de sentido.

En este orden de ideas, la lectura debe perseguir una finalidad clara y concreta, que no solo permita que el lector se dedique a sustraer partes del texto y a sumergirse recelosamente en él, sino que lo guíe y haga de este proceso una situación agradable y flexible. Aunque siempre el lector busca saber lo que dice el texto, el leer también implica descubrir, interpretar y comprender lo expresado por el autor, esto conduce a una activación del pensamiento que estimula la significación y respuestas del lector. En tal sentido el fin primordial de la lectura, aparte de satisfacer las necesidades del lector, es que sea propicia como “objeto de conocimientos en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes.” (Solé, 2011, p. 17).

Siguiendo el hilo conductor, y ubicados en el contexto escolar en el que los estudiantes entran continuamente en contacto con los textos escritos, conviene destacar que el momento privilegiado en que se da la verdadera lectura es aquel en que el lector confronta lo expresado por cualquier escritor en un contexto específico, con aquello que lleva en su pensamiento; en ese instante, tiene lugar una acción recíproca de conocimientos, que no siempre será la misma en todas las personas. Solé (2011) asume que en la lectura “interviene todo el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p. 18), de igual forma explica que “el significado que un escrito tiene para un lector no es una traducción o réplica del

significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél.” (p. 18)

Ahora bien, para que el proceso de lectura sea exitoso y las aulas sean verdaderas gestoras de lectores entusiasmados por los textos, es importante que existan unos componentes claves que cumplan funciones importantes, sean tenidos en cuenta y que traspasen los supuestos tradicionales sobre la lectura y su comprensión, por lo que se tiene en cuenta lo planteado por Sánchez E. (2011) sobre dos formas de intervenir la lectura en el aula “la primera puede glosarse en la expresión ‘ayudar a comprender’, que no es otra cosa que ‘acompañar’ a los alumnos durante la lectura [...] La segunda forma de intervención consiste en ‘Enseñar (explícitamente) a comprender’, proporcionando una formación deliberada y sistemática en las competencias que parecen decisivas: estrategias, decodificación y competencia retórica” (p. 87). Con base en esto, se trata de guiar a los estudiantes en la concentración y autocontrol de la lectura que están realizando para que construyan una idea sobre el texto. Además de fortalecer con ellos hábitos de lectura que garanticen un acercamiento con los procesos de lectura, aplicar estrategias que ayuden a los estudiantes a apropiarse de los textos de manera crítica y reflexiva, y hacer visible su pensamiento para poder contribuir a construir pensamientos cada vez más profundos; de esta forma la escuela aportaría siendo la mediadora entre el contexto real de los niños y la lectura contribuyendo así a un proceso significativo.

2.2.2 Lectura en voz alta y lectura silenciosa

Para abordar los textos escritos se conocen diversas formas de hacerlo, estas han sido consideradas por distintos autores enfocándolas desde la necesidad que se tenga para la puesta en marcha de la lectura y desde la variedad de tipologías textuales. Estas diversas formas son los tipos de lectura que se pueden dar durante el proceso lector. Desde los múltiples intereses que motivan al lector a realizar la lectura pueden darse según Foucambert (1976) (citado por Colomer y Camps, 2000, p. 55) cinco maneras de enfrentarla como “lectura silenciosa integral, lectura selectiva, lectura exploratoria, lectura lenta y lectura informativa”, son seleccionadas por el lector dependiendo la necesidad que predomine en el momento de la lectura, esto determinará la manera como se exija la comprensión de esta. En palabras del mismo autor “leer es haber escogido buscar algo; amputada de esta intención la lectura no existe. Ya que leer es hallar la

información que se busca, la lectura es, por naturaleza, flexible, multiforme, siempre adaptada a lo que se busca” (Foucambert, 1976; citado por Colomer y Campa, 2000, p. 56)

Viendo la lectura como flexible y multiforme, los docentes pueden tener a la mano diversas estrategias para seleccionar los tipos de textos según los gustos de los estudiantes y la manera como se compartirán en el aula. En este trabajo se ha tenido en cuenta la lectura en voz alta y silenciosa porque se consideran propicias para alcanzar el objetivo propuesto. Una autora que da relevancia a estos dos tipos de lectura es Solé (2011) quien afirma que “la lectura en voz alta es solo un tipo de lectura, que permite cubrir algunas necesidades, objetivos o finalidades de la lectura. La ‘preparación’ de la lectura en voz alta, permitiendo que los niños hagan una primera lectura individual y silenciosa previa a la oralización, es un recurso que a mi juicio debería ser utilizado” (p. 86); este aporte evidencia la necesidad de utilizar la lectura en voz alta no solamente como la oralización del texto escrito, sino para fortalecer el proceso de comprensión de lectura, que debe darse de forma autónoma y de iniciativa por parte del estudiante.

Con la misma perspectiva de Solé, Colomer y Camps (2000) establece que “la lectura en voz alta tiene que ser una actividad presente en la educación lectora, si no es entendida simplemente como la oralización de un texto. Leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado” (p. 79). Normalmente, en el aula, la lectura en voz alta se genera para practicar la escucha y respeto por el otro cuando lee, ejercitar otros procesos que se trabajan a lo largo de la escolaridad de los niños como acentuación, puntuación, pronunciación entre otros; sin dejar de lado esto, lo que realmente se debe promover es que al momento de enfrentar un texto, el lector, comprenda lo enunciado ya sea el quien lo lea directamente o lo escuche de otro.

Justificando el por qué emplear la lectura en voz alta parece pertinente mencionar los hallazgos de Trelease (2012) obtenidos de una investigación en la que se puso en marcha tres tipos de lectura en voz alta con niños que iniciaban su proceso de alfabetización escolar. Estas fueron llamadas clases co-constructivas, clases didáctico-interactiva y las clases orientadas a una puesta en escena; todas basadas en la lectura en voz alta, diferenciándose en los momentos en que se hacían las participaciones durante la lectura. De acuerdo a dichos resultados es recomendable la lectura orientada a una puesta en escena porque permite compartir

interpretaciones entre los estudiantes antes, durante y después de ella, pero enfatizando la mayoría de intervenciones en la etapa final de la lectura como concluyó este autor “pero deben saber que esas discusiones antes y después son benéficas y que las más efectivas son las posteriores a la historia” (p.125), .Este enfoque de la lectura en voz alta está en concordancia con el uso de las rutinas de pensamiento en el aula ya que ambas promueven la búsqueda de comprensiones más profundas al realizar las lecturas durante los diferentes momentos de la práctica lectora.

Sumado a lo anterior, y como se planteó antes, también se tiene en cuenta la lectura silenciosa, porque aparte de llevarse a cabo de forma individual, el estudiante maneja su propio ritmo permitiendo en algunos casos que esta sirva de apoyo a las estrategias de verificación que puede hacer ante la lectura realizada; además propicia la posibilidad de relectura como autorrección de su propio proceso lector.

2.2.3. Texto narrativo

Así como la comprensión de lectura lleva consigo una serie de procesos, estrategias y niveles, se entiende que esta se aborda en su mayoría desde diferentes tipologías textuales. A partir de la variedad de textos y las prácticas que se realizan en los colegios parece que el texto narrativo es al que tienen mayor acceso los estudiantes como afirma Colomer y Camps (2000) “el texto narrativo, es, con toda probabilidad, el que más tempranamente se conoce en nuestra cultura [...] se ha destacado la precocidad demostrada por los niños y niñas en el conocimiento de esta macroestructura” (p. 61). Esto propone y a la vez reafirma que los textos narrativos juegan un papel importante en la etapa escolar, concibiéndolos necesarios en la formación lectora de los estudiantes, al igual que son propicios para el mejoramiento de la comprensión de lectura.

El docente hace parte importante en el acompañamiento del proceso de comprensión de los estudiantes, por lo que busca la literatura que mejor se acomode a las necesidades y realidades del contexto en el que está inmerso; debido a esto el texto narrativo representa un gran baluarte como herramienta en el aula, por ser de fácil acceso, además de llamativo. Estas son razones por las que el docente debe empoderarse del papel de acompañante en los procesos de comprensión y buscar que sus estudiantes encuentren sentido a los textos que se eligen en el aula, convirtiéndose

en un desafío para ellos e inicien un camino de éxito compitiendo con las dificultades que se presenten, como la falta de recursos y la tecnología que cada vez gana más adeptos, alejando a los niños de los textos y enfrentándolo a lecturas superficiales.

Por lo anterior y teniendo en cuenta las edades de la población de la presente investigación, es pertinente abordar la lectura del texto narrativo, puesto que este representa ayudas para una lectura comprensiva desde el punto de vista de la sencillez como está organizado el texto, ya que “diversas investigaciones han demostrado que muchos niños pequeños desarrollan el conocimiento de la estructura narrativa, que se enriquece con la edad y que, a su vez, mejora la capacidad de leer” (Braslavsky, 2008, p. 164). Este tipo de texto resulta ser un recurso completo y apto que permite trabajar con los estudiantes, persiguiendo siempre una comprensión significativa.

2.2.4. El cuento

Dentro de la narración se encuentran diversos tipos de textos que refieren hechos reales o imaginarios, siendo esta una de las características más llamativas. El cuento, justifica su elección porque representa una amplia gama de posibilidades de lectura desde varias miradas, permite hacer comparaciones con la realidad de los niños y las múltiples opciones de enfrentarse a él hace que sea uno de los favoritos, además de ser el modelo narrativo al que más se han enfrentado en su infancia. Se considera que el cuento puede cumplir la expectativa de permitir una comprensión de lectura significativa y contextualizada con el entorno en que se dé, como lo exponen Alfonso y Sánchez (2009) “el relato invade la imaginación con un caudal de posibilidades vivenciales y se puede considerar una forma clave en la trasmisión de cultura y de valores” (p. 154).

De los textos narrativos la lectura de cuentos ha sido imprescindible en la educación de los estudiantes, debido a que están expuestos a entrar en contacto con ellos, dentro y fuera de la escuela, por ende la utilización de cuentos puede cualificar la comprensión de lectura por ser una herramienta amplia que establece relación entre lo real y la imaginación de los niños permitiendo la posibilidad de crear nuevos mundos y darle significado a la lectura.

Según Reyes (2013) “para entender un cuento es necesario conectarlo con sensaciones, emociones, ritmos interiores, evocaciones [...], símbolos tal vez arcaicos y zonas recónditas y secretas de nuestra experiencia” (p. 66). Todo esto se da mediante el uso de estrategias que buscan alcanzar comprensiones más profundas del texto, además de permitir que el lector busque otras alternativas, otras opciones de extraer la intensión del mismo; “en el caso de los cuentos, de los poemas y de la literatura toda, son precisamente la libertad del lector y, de cierta forma, su desobediencia al sentido literal de las palabras las que le permiten “comprender” en toda su dimensión” (p. 66). Por todo lo anterior y para que el cuento cumpla su cometido, la escuela debe ofrecer la posibilidad de leer por placer.

2.2.5. Comprensión de lectura

Después de reafirmar desde distintas posturas teóricas sólidas que la lectura es un proceso cognitivo, en el que se ponen en juego múltiples habilidades mentales de alto nivel que activan el pensamiento y se hace posible la construcción de significados, este apartado hace énfasis en la comprensión, como proceso y fin de la lectura en sí misma. Esto ratifica la necesidad de conocer los motivos y condiciones que guían la lectura desde las posturas del lector para que logre darse un proceso real de comprensión y no solo de mera decodificación del texto abordado, puesto que el interés primordial es interactuar con el texto, el autor y el contexto.

En algún momento de la historia ser buen lector consistía en “llegar a reproducir la voz del escritor a través de la recitación oral del texto a la que se llegaba memorizando los componentes jerarquizados” (Braslavsky, 2008, p. 49). Según esta misma autora lo que se dejaba de lado y que ahora constituye una de las necesidades de la lectura es que el lector establece una relación con el texto donde intervienen elementos que conllevan a la comprensión. Se aborda esta desde dos momentos, el primero en que “el significado se extrae del texto. Se trata ya de la apropiación literal del pensamiento del autor, de un modo receptivo” (Braslavsky, 2008, p. 50) es decir uno en el que el autor logra captar la intención del autor a partir de lo que este expone en el texto. Un segundo momento permite que el lector asuma posturas sobre lo leído, dejando claro que “la comprensión es un proceso en el que el lector construye significados interactuando con el texto a través de la combinación de conocimientos y experiencias previas; la información disponible en el texto; interacciones o comunicaciones inmediatas, recordadas o anticipadas” (The Literacy

Dictionary, 1995; citado por Braslavsky, 2008, p. 50). De esta forma se reconoce la lectura como proceso completo y activo de comprensión, donde se tienen en cuenta elementos y propósitos específicos que determinan la lectura.

Lo anterior da cuenta que la comprensión involucra variedad de factores que influyen en los resultados esperados, además de los ya mencionados, estos se reafirman con los expuestos bajo la postura de Solé (2002) quien concibe que:

Leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos –conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc.- que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura (p.37).

Cabe resaltar que leer un texto escrito y querer darle significado, es totalmente distinto que escuchar y comprender al hablante que quiere comunicar algo, haciendo uso del lenguaje oral. En el primero solo está presente el lector y el texto, el autor está ausente y no se puede establecer un diálogo que permita esclarecer las dudas que puedan surgir de aquello que él escribió; en cambio, en el segundo caso siempre están presentes ambos actores. Como se observa en lo planteado al leer textos escritos, “no podemos volvernos hacia el escritor como podemos hacerlo con el hablante y preguntarle “¿qué quiso decir?”. Se trata de una transacción a larga distancia entre el lector y el escritor” (Goodman, 1981; citado por Ferreiro y Gómez, 2002, p. 19). Esto nos aclara por qué los lectores toman posturas o puntos de vista diferentes entre sí, aun siendo un mismo texto, además de reafirmar el papel importante que juega el lector, al depender únicamente del texto y de sus conocimientos previos para comprenderlo.

Teniendo en cuenta que el lector solo interactúa con el autor de un escrito por medio del texto mismo, se resalta que la apropiada comprensión de lectura de éste debe generar actos de razonamiento constantes y cada vez más profundos, puesto que si

Los autores construyen sus textos para que los lectores los comprendan. El significado está en el autor y el lector. [...] La comprensión se verá influenciada por el grado de

capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. [...] Está representado por un escritor en un texto y construido desde un texto por un lector. Las características de escritor, texto y lector serán las que influyan en el significado resultante. (Goodman, 1996, p.26)

De esta forma se estaría llevando a cabo un proceso concreto que busca comprender la intención de un autor, que puede ser interpretado tanto desde el contexto que propone el autor y el contexto en que está inmerso el lector, dando lugar a una comprensión de lectura significativa que exige del lector una puesta en marcha de componentes y niveles del proceso de comprensión para que avance en los mismos; y como plantea Solé (2002) en cuanto a la comprensión “como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento” (p.37), permitiendo así una multiplicidad de extracción de significados explícitos e implícitos que se replantee durante toda la lectura.

Lo dicho hasta este punto, confirma que leer comprensivamente no es solo recibir y asimilar el texto, sino que hay que interactuar con él para comprenderlo e interpretarlo de tal manera que el lector construya un significado que pueda ser expresado, recreado o criticado desde su propia perspectiva. Teniendo en cuenta esto algunos investigadores plantean unos componentes claves en torno al proceso de la comprensión de lectura.

Según los Lineamientos curriculares propuestos por Ministerio de Educación Nacional (1998) dentro del proceso de comprensión de la lectura se establecen tres factores que lo determinan, el primero relacionado con el lector el cual hace uso de estrategias que le permitan comprender mejor el texto que enfrenta; un segundo componente es el texto el cual posee antes de ser leído una intención comunicativa, esta debe ser comprendida por el lector; y el último componente que consideran es el contexto que “alude a las condiciones que rodean el acto de lectura” (p. 77).

Estos mismos factores son presentados bajo la postura de Braslavsky (2008) quien expone que los componentes de la comprensión de lectura son en primera medida el lector y su relación con el autor puesto que “los textos cobran vida, de manera innegable, cuando se leen, y si el lector los contextualizara tan solo en su propio tiempo la consecuencia extrema sería la ‘muerte’ del autor” (p. 52) lo que conduce al lector no solo interpretar lo leído desde su contexto sino también lograr sustraer la intención enmarcada por el autor. En segundo lugar contempla el componente de contexto el cual necesita ser reconstruido lo más cercano posible al momento de la creación del

texto para acercarse a la intención del autor, puesto que aspectos como tiempo, espacio y cultura del lector y del autor son distintos. El último componente es el texto del cual existen diferentes tipologías, dependiendo de estas “la intervención del lector en la construcción del significado difiere con el tipo de texto” (p. 53) es decir, no todos poseen la misma intención ni generan en el lector las mismas expectativas.

Para reafirmar lo anterior Cairney (1996, pp. 28-34) basado en teorías e investigaciones realizadas a lo largo del tiempo, presenta posturas frente a la lectura en las que coinciden varios autores y proponen que el proceso lector debe tener unos componentes claves que cumplan funciones importantes, sean tenidos en cuenta y que traspasen los supuestos tradicionales sobre la lectura y su comprensión. Estos componentes claves que facilitan el leer y comprender el texto escrito son:

El rol del lector: este no es un mero receptor de información por el contrario toma parte activa como constructor de significados y aporta gran cantidad de conocimientos y experiencias a la lectura de cualquier texto.

La categoría del texto: aparte de extraer el significado correcto que trató de comunicar el autor, se considera preciso la posibilidad de generar muchos significados por parte del lector; el tipo de texto influye en estos significados, puesto que cada lector lo aborda con iniciativas y exigencias diferentes.

La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto: el significado es el punto de partida de la lectura y dirige todo lo que hace el lector, esto resalta “que no es un proceso lineal, sino de construcción de significado interactivo y repetido” (p. 32).

El lugar del significado: en este se hace referencia precisamente al componente contexto desde el cual se generan diversas interpretaciones y aunque los lectores lo compartan, influye de distintas formas.

El impacto del contexto sobre la lectura: todo lector está inmerso en un contexto el cual le es imprescindible involucrar en las lecturas hechas para que estas le sean significativas.

La influencia del objetivo del lector: el fin que mueve a un lector para llegar a comprender un texto delimitan la relevancia de significados e interpretaciones realizadas.

Todas estos componentes claves deben tenerse en cuenta en el momento que los estudiantes se dispongan a leer y presentar su opinión, pues todos estos factores se conjugan en el acto de leer dando paso a la comprensión del texto y el significado que representa para cada lector.

2.2.6. Niveles de comprensión de lectura

Teniendo presentes los aportes teóricos que fundamentan el proceso de comprensión de lectura y componentes que hacen parte de este; se hace necesario profundizar en los niveles de comprensión, los cuales surgen de un análisis consiente y sistemático sobre la forma en que se da el proceso de comprensión. Las investigaciones hasta ahora realizadas confirman que el proceso

de comprensión no ocurre de forma espontánea; como se anotó en los apartados anteriores, es necesario que se activen las habilidades del pensamiento y establezca una relación dinámica entre el texto, los conocimientos previos y el contexto que se da en la medida en que se pone en práctica la lectura; para así alcanzar un alto nivel de comprensión deseado en un lector motivado por los textos escritos.

Para llegar a un alto nivel de comprensión, los estudiosos del tema han definido como referentes, varias categorías de comprensión que permiten caracterizar el desarrollo de la competencia lectora. En este documento se hace énfasis en los aportes hechos por Jurado, Bustamante y Pérez (1997) los cuales fueron incluidos en los Lineamientos curriculares propuestos por El Ministerio de Educación Nacional, en los que se pone de manifiesto tres niveles de comprensión: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico intertextual. Así como también se retoman los aportes de Alfonso y Sánchez (2009) quienes plantean los mismos tres niveles de comprensión especificando cuatro componentes para cada nivel, los cuales son tomados como subcategorías para esta investigación.

Cabe señalar que esta investigación adoptó estos planteamientos y los utilizó como referentes conceptuales que sustentan las categorías de análisis propuestas y alimentan la rúbrica de evaluación que se tomó de Alfonso y Sánchez (2009) (ver anexo D) con la intención de valorar el desempeño de los estudiantes con relación a su proceso de comprensión de lectura y así poder establecer el nivel alcanzado en dicho proceso en cada uno de los componentes.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (1998) define tres niveles para el análisis de la comprensión de lectura. Inician con el nivel literal que podría considerarse como el primer encuentro de interacción entre el lector y el texto, se define a partir de “‘literal’ viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de ‘retener la letra’” (p. 112), este nivel presenta dos componentes: literalidad transcriptiva, en la que se alcanza a expresar al pie de la letra lo que transmite el texto; se reconoce el significado esencial y uso común de las palabras y frases, y la literalidad parafrástica, en la que se explica en palabras propias lo que dice el texto; se puede resumir mediante la creación de un texto elaborado con las propias palabras del lector.

El siguiente nivel es el inferencial, el cual hace referencia al hacer deducciones, suponer, inferir lo que no dice el texto, descubrir los sentidos, los significados, las razones, las causas de lo que se enuncia. “Se infiere lo no dicho en el acto de decir (Ducrot, 1988; citado por MEN, 1998, p. 113)”, según esto, para que el lector realice procesos de comprensión es necesario continuar con una búsqueda de interpretaciones que le permita dar sentido al texto que lee.

Por último, consideran un tercer nivel crítico intertextual en el que se alcanza a construir el significado esencial del texto, la intención del autor y el porqué del texto. Se relacionan los juicios, valores y sentidos del texto con los de otros textos leídos; se analiza, se critica la ideología del texto a partir de los propios conocimientos.

De este modo, se podrán apreciar los alcances de los estudiantes en cuanto a niveles de comprensión y guiarlos a través de estos tres sin presentar mayor dificultad, todo con miras a que el estudiante no solo almacene y exprese literalmente el texto que ha leído; sino que incluyan muchas inferencias y juicios intertextuales que les permita al final expresar lo comprendido con sus ideas.

Para reforzar lo anterior los docentes investigadores Alfonso y Sánchez también consideran como guía para analizar los avances de los estudiantes en la comprensión lectora los mismos tres niveles abordando en el interior de cada uno cuatro componentes que aunque el Ministerio de Educación Nacional no los estructura así, si los contempla en la conceptualización de cada uno.

El nivel literal desarrolla los siguientes cuatro componentes, que constituyen la base de la primera interpretación del lector frente al texto:

Transcripción, el lector puede recuperar información explícita en el texto relacionada con personas, hechos, situaciones, lugares y tiempos. Léxico nuevo, aquí el estudiante deberá saber qué hacer con las palabras cuyo significado desconoce. En este nivel debe preguntar a alguien o consultar en el diccionario. Paráfrasis, entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando un sinónimo o frases distintas sin que se altere el significado literal. Superestructura, según sus intencionalidades los textos se organizan en literarios. [...] Dominar la estructura o silueta de un texto facilita enormemente su comprensión. (Alfonso y Sánchez, 2009, pp. 241-242)

Estos componentes del nivel literal son los mismos referenciados por el MEN bajo conceptos de literalidad transcriptiva y parafrástica, puesto que persiguen la misma intención frente al encuentro entre el lector y el texto.

Luego que el lector se ha hecho una idea de la estructura del texto y ha procesado su forma básica continua su búsqueda de lo que no evidencia literalmente, dando paso a otro proceso. En el nivel inferencial se contemplan otros cuatro componentes que muestran la profundidad que va desarrollando el lector frente al texto, puesto que con estos se evidencia evolución en el proceso de comprensión de lectura. Alfonso y Sánchez (2009) han involucrado en este nivel el tema, el léxico por contexto, la cohesión y la idea global que permiten extraer datos implícitos de lo leído, definiéndolos así:

Tema, el tema es un tópico generalizador que encierra el asunto o materia que se está tratando. Léxico por contexto, cuando el estudiante se enfrenta a palabras nuevas intentará hallar su significado a partir del contexto en que están enunciadas. Cohesión, es la propiedad de un texto que garantiza que una oración internamente sea clara. Idea global (resumen del texto), es la tesis central que sostiene un autor a lo largo de un texto y la de mayor relevancia semántica. (pp. 242-243)

Estos guían al lector hacia la producción de inferencias, proceso que incita al razonamiento de ideas que conlleven a comprensiones más profundas y activas, ocasionando descubrimientos que proveen el asumir posturas críticas más adelante durante la misma lectura.

Después de abordar en la lectura el nivel literal y el nivel inferencial, los estudiantes pueden completar su proceso de comprensión de lectura desarrollando los últimos cuatro componentes establecidos en el nivel crítico valorativo planteado por los autores mencionados. Estos son:

Enciclopedia, se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias, asociación o relación con otros textos o conocimientos. Intención de texto, capacidad por parte del lector de usar información extratextual para establecer [...] posturas ideológicas. Toma de posición (valoración del contenido), tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto leído (Alfonso y Sánchez, 2009, pp. 243,244).

Como componente final está “preguntas que suscita el texto” que hace referencia a los interrogantes que hace el lector frente al texto pero que las respuestas a estas no están consignadas en el texto, enfocándolas a profundizar lo leído. Este último nivel recoge todo el

proceso de comprensión de lectura del que se vale el lector para alcanzar una lectura significativa recogiendo conocimientos, experiencias, contextos y motivaciones que dan muestra de un proceso provechoso permitiendo convertirse en un lector competente.

Estos tres niveles de comprensión de lectura son imprescindibles para el docente porque permite llevar un seguimiento de falencias y fortalezas presentadas por los estudiantes durante el acto lector y además guían el proceso lector de los estudiantes en cuanto al avance de su comprensión. Estos son descritos con precisión desde la mirada de Alfonso y Sánchez y es la estructura de la rúbrica de comprensión de lectura utilizada en esta investigación. (Ver anexo D)

2.2.7. Estrategias para favorecer el desarrollo de la comprensión

Las estrategias entendidas como un conjunto de acciones que se implementan para lograr un objetivo propuesto, en los procesos de comprensión de lectura, representan en gran medida el éxito del lector al momento de abordar el texto, razón por la cual se debe dar gran validez a la enseñanza de las estrategias si lo que se espera de la lectura es una buena comprensión.

Al realizar alguna tarea que se encomienda y que requiere de cierta continuidad, se busca la forma más agradable para realizarla, así como los diferentes caminos para hacerla mejor, ya sea para obtener mejores resultados o para hacerlo más rápido, hasta que seamos habilidosos en dicha tarea. Con la lectura ocurre algo similar, desde que se inicia ese proceso de aprendizaje cada uno busca caminos para ser más eficaz, en ocasiones de manera acertada y otras no, por lo que entre más opciones se tengan habrá mayor posibilidad de elegir y la práctica hará que la selección de estrategias cada vez sea más acertada como lo plantea Valls (1.990) (citado por Solé, 2011) “las estrategias son sospechas inteligentes aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (p. 59).

La escogencia de una estrategia no debe visionarse como una actividad meramente instructiva que permita alcanzar una meta, sino que se convierta en una práctica que da paso a la autonomía y regulación a través de la cual se desarrolla una serie de habilidades. En el caso de esta investigación, inclinada por el mejoramiento de la comprensión de lectura, se contempla que las estrategias son indispensables porque conducen a dotar a los estudiantes de herramientas para que puedan empoderarse del proceso lector. Desde la mirada de Solé (2011) “enseñar estrategias

de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (p. 62), además las estrategias se deben enseñar, en el sentido de ofrecer posibilidades que permitan al estudiante saber elegir las que le favorezcan para comprender los textos que leen.

Desde el punto de vista de la realización de una actividad de la enseñanza – aprendizaje de la lectura se debería tener en cuenta estrategias que faciliten el paso a paso de su ejecución y más cuando se busca que esta sea interesante y provechosa para los estudiantes permitiéndoles comprender lo abordado. Un aporte a lo planteado son las estrategias que Baumann (1985; 1990) (citado por Solé, 2011) propone para la enseñanza de la comprensión lectora, que se dividen en cinco etapas:

Introducción. Se les explica a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en que les van a ser útiles para lectura.

Ejemplo. Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.

Enseñanza directa. El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.

Aplicación dirigida por el profesor. Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.

Práctica individual. El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo. (p. 67)

El docente en la tarea de ayudar a los estudiantes a mejorar su proceso de comprensión de lectura le corresponde preparar y planear sus prácticas pedagógicas teniendo claro el por qué y para qué a través de una secuencia que ofrezcan diversas estrategias que faciliten la apropiación del acto lector. Estas no solo dependen de ser propuestas por el docente y limitarse al simple desarrollo por parte de los estudiantes, sino también que el estudiante en medio de la secuencia propuesta por el docente se valga de otras estrategias que complementen el proceso de comprensión de lectura pero desde sus propias necesidades y asumiendo el rol de lector activo, como lo sostiene Goodman (1981) (citado por Ferreiro y Gómez, 2002) “aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto” (p. 27). De esta forma es necesario que los estudiantes manejen ciertas habilidades y se valgan de ellas para comprender el texto, como lo plantea Solé (2011), “para leer es necesario las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión” (p. 20).

Hay estrategias que deben utilizar los lectores y que se consideran propicias por parte de los investigadores de la lectura, incluyendo los aquí mencionados, como Goodman (1981) (citado por Ferreiro y Gómez, 2002, p. 21-22), quien propone que durante el proceso lector, deben tener lugar estas estrategias como elementos principales, que permitan aventurarse en el texto y conducir a su interpretación y por ende, a su comprensión. Esas estrategias son:

Muestreo: capacidad para seleccionar lo relevante que presenta el texto al cuál se esté enfrentando.

Predicción: valerse de conocimientos previos para predecir o anticipar lo que quizá pueda encontrarse en el texto más adelante.

Inferencia: deducir y concluir lo que no está explícito en el texto.

Verificación: probar las predicciones o hipótesis tentativas fundamentadas en lo que ha leído hasta el momento

Autocorrección: replantearse lo leído para satisfacer sus inquietudes y necesidades sobre el texto.

Con base en estas estrategias, se busca guiar al estudiante en la concentración y autocontrol de la lectura que está realizando, para que así construya una idea sobre el texto a medida que hace uso de cada una de ella, pues cada estrategia empleada en “el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto, que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa” (Solé, 2011, p. 26-27). Al momento de leer, no es necesario que se desarrollen todas las estrategias juntas, sino utilizar las que convengan con la lectura, ya que se pretende que sea un proceso dinámico entre el lector y el texto que se quiere comprender, durante el cual se construye y reconstruye su significado, como lo advierte Goodman (1992) (citado por Ferreiro y Gómez, 2002, p. 24) “el significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido y significado en formación.”

Finalmente, la variedad de estrategias que pueden poner en práctica los estudiantes no constituyen un proceso obligado, sino por el contrario pueden ser tenidas en cuenta en cualquier momento de la lectura, ya sea antes, durante y después de esta.

2.2.8. Hacer visible el pensamiento, una tarea para desarrollar en el aula de clase.

Generalmente los docentes dedican poco interés en conocer el pensamiento de los estudiantes, esto porque casi siempre se concibe el proceso de enseñanza como la entrega de unos contenidos respectivos a cada asignatura y año. Visto de esta forma el docente dedica gran atención a la

obtención de resultados concretos sin mucha participación y construcción por parte del estudiante, con preguntas que requieren respuestas literales y pocas inferencias que permitan visibilizar el pensamiento como punto de partida para superar las dificultades. Además se considera que la enseñanza de la lectura y escritura son responsabilidades de los docentes de los primeros años de escolaridad y de ahí en adelante solo la asignatura de lenguaje se dedica a la entrega de contenidos, por lo que la lectura y la escritura no son asumidas muchas veces de manera transversal en el resto de las asignaturas.

Al desconocer lo que nuestros estudiantes comprenden, es muy difícil saber lo que no comprenden, por tal razón según Ritchhart, Church, y Morrison (2014) “sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas al igual que nos muestra sus concepciones erróneas” (p. 64), y para el docente esto es la gran oportunidad de planear sus estrategias enfocadas en lo que falta y lo que necesitan los estudiantes. Para el caso de la comprensión de lectura es necesario hacer visible el pensamiento de los niños, para que ellos y los docentes sepan lo que comprenden y hacer de esto un componente continuo de enseñanza efectiva.

Esto se constituye un desafío para la educación y para el docente interesado en superar las dificultades a nivel académico de sus estudiantes, pues las prácticas asumidas como efectivas y que parecen ser aceptadas de generación en generación, requieren de transformaciones y que nos cuestionemos sobre qué es lo que queremos que nuestros estudiantes comprendan. Esto requiere de una mirada diferente en cuanto a asumir al estudiante como persona activa que construye, que se inquieta y que lleva un proceso mental, que gracias a sus experiencias y del apoyo del docente puede visibilizar el pensamiento para mejorar y reflexionar de manera propositiva.

La gran preocupación que en los últimos años ha unido a varios docentes y algunos de los investigadores del proyecto zero de la escuela de graduados en Educación de la Universidad de Harvard es como promover el pensamiento, la comprensión y la creatividad en los contextos de aprendizaje. En ese ejercicio de investigación y promoción se ha dado gran relevancia al pensamiento como eje de toda actividad humana, que se sitúa en un contexto y tiene un propósito específico. Estos estudiosos han querido captar la atención de docentes a nivel mundial que estén

interesados en que sus estudiantes logren comprensiones progresivas y tengan mayor éxito en su proceso académico y en su vida personal.

Este trabajo no es ajeno a esta investigación, por el contrario ha querido adoptar los planteamientos hechos por Ron Ritchhart, Mark Church, Karin Morrison, David Perkins, Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, Barry K. Beyer, Rebecca Reagan y Bena Kallick, quienes proponen fomentar una cultura del pensamiento desde las aulas de clase, que se evidencie en la vida cotidiana y genere verdaderas comunidades que hagan visible lo que piensan y en consecuencia desarrollen el aprendizaje. Al respecto se deduce que el aula debe ser centro de aprendizaje real, donde no solo se de dominio a la memoria, sino que se fortalezca el valor de pensar y saber hacerlo sobre leer información; por lo que plantean que “debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando” (Ritchhart, Church, y Morrison, 2014, p. 64)

Para alcanzar esta meta es necesario tener claridad respecto a algunas percepciones que aún se mantienen en las aulas. Es importante precisar que enseñar no es transferir conocimientos del docente al estudiante y llenar recipientes vacíos. El trabajo en el aula no debe estar destinado a brindar contenidos a un grupo de personas que aparentemente los desconocen y garantizar que los memoricen sin ningún sentido, para luego evaluarlos con pruebas de memoria con las que se busca justificar un plan de estudios. La tarea del docente debe traspasar estas pretensiones ambiguas, debe adoptar una mirada crítica frente al aprendizaje que le permita modificar esas percepciones tradicionales.

En este orden de ideas, para que el docente actual cumpla con la intención de visibilizar el pensamiento y garantizar verdaderos aprendizaje, es necesario que en las aulas de clase se involucre al estudiante y se le comprometa con su formación, orientándolo para que se esfuerce, explore, reconozca su contexto, indague, dé sentido a lo que estudia, comprenda, sea autónomo, responsable y genere nuevas ideas. Al respecto Ritchhart, Church, y Morrison (2014) plantean “cuando ponemos al estudiante en el centro del proceso educativo, nuestro enfoque como docentes cambia radicalmente y nos da el potencial de definir la enseñanza de una manera totalmente diferente” (p. 62).

De acuerdo con lo dicho, cuando el estudiante es el eje de la educación vemos que el pensamiento se constituye en el centro del trabajo docente, por tanto conocerlo, saber de qué forma lo utilizan los niños y las niñas, como potenciarlo en sus clases; habilita al educador para buscar estrategias, que al ser aplicadas permitan que dicho pensamiento inicie su crecimiento y maduración. En el momento en el que pensar se hace relevante para el docente, es cuando se puede hablar de pensamiento visible. En ese instante cambia las expectativas que tiene sobre sus estudiantes, ya no espera que completen sus tareas y actividades, memoricen y repitan sino por el contrario que comprendan, construyan y propongan, es decir, garantiza un aprendizaje eficaz, definido por Swartz (2008) “el pensamiento eficaz se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. Los individuos que son capaces de pensar con eficiencia pueden emplear, y de hecho emplean, esas destrezas y hábitos por iniciativa propia, y son capaces de monitorizar su uso cuando les hace falta” (p.15).

Un paso acertado que posibilita a los docentes hacer visible el pensamiento y apoyar el desarrollo de la comprensión de los estudiantes, es el uso continuo y metódico de las rutinas de pensamiento en el aula, desde las diferentes áreas de conocimiento. Estas constituyen una herramienta que merece ser tenida en cuenta a la hora fomentar apropiación y autonomía por parte de los estudiantes frente a su proceso de comprensión, pues la práctica continua de ellas conlleva a que tareas de pocos pasos se conviertan en hábitos que ayudan a mejorar la comprensión y que de manera consciente y gradual permitan observar avances.

2.2.9. Las rutinas de pensamiento, una ruta segura al pensamiento visible.

Si bien, la palabra rutina tiene una connotación de algo repetitivo, común, habitual y monótono; con las investigaciones realizadas por los investigadores de la facultad de educación de la universidad de Harvard y los colaboradores de distintos lugares del mundo, ha tomado una connotación diferente, se ha posicionado como una acción constante y continua, que se vive en cada actividad que realiza el ser humano, la cual busca activar el aprendizaje, desarrollar una mejor comprensión y hacer visible el pensamiento. Según Richhart, Church y Morrison (2014) “se puede pensar en las rutinas 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).

Ahora bien, si favorecer la comprensión y hacer visible el pensamiento en las aulas de clase son metas claras del docente; al organizar, planear y realizar su trabajo, las rutinas son herramientas que facilitan dichas metas. Por la forma como han sido planteadas, fomentan una cultura de pensamiento dentro de las aulas de clase, permiten establecer patrones de comportamiento que conllevan a reflexionar sobre lo que se piensa y se comprende, y se adaptan al contexto, haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea realmente productivo.

Atendiendo a estos aspectos, los investigadores Richhart, Church y Morrison (2014) proponen una variada gama de rutinas y las clasifican, teniendo en cuenta que cada una está orientada a cumplir propósitos específicos que permiten conocer y develar movimientos claves del pensamiento, que al ser atendidos y trabajados de forma continua, generan en quien aprende el hábito de pensar y pensar para aprender. De acuerdo a esto, el docente puede adaptar las rutinas existentes según las necesidades de sus estudiantes, como dificultades al inferir, vocabulario escaso, dificultades de la comprensión, interpretaciones no acertadas, incoherencias y pocas reflexiones críticas a los contenidos planteados; en la medida que el docente interpreta estas necesidades acomoda y ajusta las rutinas según los avances de los estudiantes de tal forma que logren ser reflejo de cómo se construyen pensamientos de orden superior. Según los autores “la comprensión no es un tipo de pensamiento, sino, la principal meta del pensamiento” (p. 42), y así como hay diferentes tipos de pensamientos, las rutinas potencian esa variedad, para llevar un proceso continuo y de carácter evolutivo.

Al enfatizar en los pensamientos que permiten el mejoramiento de la comprensión, específicamente se debe tener en cuenta que el lector cuando se enfrenta al texto debe poder sacar partes de este, describir minuciosamente lo que ocurre, decir sus características, analizarlo entre otras cosas y para esto algunos tipos de pensamiento son claves y serían los que debemos potenciar en el aula para lograr que los estudiantes sean más conscientes de su propio pensamiento y puedan realizar metacogniciones, es decir requerimos potenciar un pensamiento que permita hacer interpretaciones, conexiones y predicciones.

En términos de los investigadores Richhart, Church y Morrison (2014) y sus colegas Tishman, S. y Palmer, P. identificaron los siguientes pensamientos como básicos para desarrollar la comprensión.

1. Observar de cerca y describir que hay ahí.
2. Construir explicaciones e interpretaciones.
3. Razonar con evidencias
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. (pp. 46,48)

Las rutinas de pensamiento aportan a la consecución de metas específicas en cuanto a desarrollar comprensiones que potencialicen esta variedad de pensamientos. Para la presente investigación se seleccionaron dos rutinas, primero teniendo en cuenta el interés principal de esta investigación, en cuanto a mejorar los niveles de comprensión de lectura a través de una propuesta que dinamice las actividades que se desarrollan con los estudiantes, concibiendo una disposición diferente por parte de los docentes en cuanto a mostrar la lectura de textos narrativos de forma llamativa e interesante. Por otra parte está la pertinencia del uso de las rutinas teniendo en cuenta las edades, los intereses de los estudiantes, las actividades a desarrollar y el grado en el que encuentran los participantes. Estos dos aspectos permiten la motivación y participación por parte de los lectores a quien va dirigida dicha propuesta. Estas rutinas son:

See – Think – Wonder (ver – pensar – preguntarse). Esta rutina apunta a desarrollar los “movimientos claves del pensamiento, describir, interpretar y preguntarse” (Richhart, Shurt y Morrison, 2014, p. 96). La estructura de esta rutina da especial importancia a la observación, una observación que se va perfeccionando a medida que el estudiante presta atención cada vez más a los detalles y dedica tiempo a perfeccionar dicho proceso que se constituye en el inicio de la construcción de pensamientos más profundos. Dicho por los autores “esta rutina está diseñada para aprovechar la observación intencionada y la mirada cuidadosa de los estudiantes como base para el desarrollo de ideas más profundas, interpretaciones fundamentadas, construcción de teorías basadas en evidencias y una amplia curiosidad” (p. 97). Esta primera rutina elegida pertenece al grupo de rutinas para presentar y explorar ideas, se puede iniciar con la pregunta ¿qué ves?, donde a partir de una imagen o un objeto, ya sea en un libro, fotocopia o en video los

estudiantes tendrán un tiempo apropiado para detallar y observar de manera minuciosa, como antesala para pensar e interpretar sobre lo observado. En esta parte se puede responder a la pregunta ¿qué crees que está sucediendo? y con estos pensamientos contestar ¿qué te preguntas? para luego sintetizar la información, y así abrir el campo de exploración por parte de los estudiantes. A continuación realizan la socialización pretende que con los aportes de todos se complementen aún más la información y se saquen mejores conclusiones.

Esta rutina es propicia para generar interés en un tema y plantearse preguntas que luego con las participaciones de los integrantes del grupo pueden generar construcciones más enriquecidas y ser el inicio de nuevos pensamientos fortalecidos por la curiosidad de los niños. Tanto las participaciones de los estudiantes, como las preguntas, si tienen una orientación clara buscando pensamientos más profundos, ayudaran a mejorar cada uno de los componentes de los niveles de comprensión.

CSI, (Color-Símbolo- Imagen). Esta pertenece al grupo de rutinas para sintetizar y organizar ideas. Con la elección de esta rutina se espera que los estudiantes desarrollen y potencien la manera de expresarse en forma simbólica a través de la metáfora en la medida que van aclarando las ideas que surgen al realizar conexiones entre estas y se enriquecen con los aportes del grupo; desde la mirada de los autores “la rutina CSI puede ser una muy buena manera de mejorar la comprensión del estudiante y desarrollar su pensamiento metafórico” (Richhart, Church y Morrison, 2014, p. 176), es decir esta permite que quienes la practican puedan equilibrar ideas, resumir lo principal de algo que ven o leen usando la comparación para ello y lo logran de manera muy creativa a través del dibujo, de la imagen e invención del símbolo. Aunque se puede pensar que es solamente útil con niños de corta edad, también da resultados con niños y jóvenes de diferentes edades al comparar sus apreciaciones con el grupo y contrastar las diferentes formas de interpretar cuando expresa la justificación de la elección de los tres componentes de la rutina.

Esta rutina se presenta a partir de una lectura, una imagen, una idea o un tema y se introduce con “piensa en las grandes ideas centrales y anoten la cosas que les parecen interesantes, importantes o reveladoras” (Richhart, Church y Morrison, 2014, p. 176) se da un tiempo determinado para que escojan el color que consideren que represente lo relevante de lo

observado o leído, cada elección es válida pues ponen en práctica la manera de relacionar la realidad por medio de conceptos diferentes que guardan semejanza, donde expresan lo que piensan a través de las emociones que asocian al color elegido; luego se indica que creen un símbolo que piensen mejor represente lo propio de la idea, para esto el estudiante debe hacer comparaciones, encontrar semejanzas que dan muestra de su comprensión y por último se indica que deben esbozar una imagen que opinen mejor capta la esencia de la idea.

Para aplicar la rutina se selecciona un contenido que no sea tan extenso, en lo posible que este nutrido de posibilidades de interpretaciones y significados para que el estudiante cuente con varias opciones y la socialización sea enriquecedora por la variedad de puntos de vista y la variedad de inferencias y metáforas que se llevan a cabo.

3. Metodología

3.1. Enfoque, diseño y alcance de la investigación

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, definido como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Patton, 1980, 1990; citado por Hernández, 2010, p. 9) el cual tiene que ver con la estrecha relación que se da entre el proceso de investigación en su totalidad y la realidad en la cual este incursiona, ocupándose de recolectar y analizar la información necesaria en todas las formas posibles.

El diseño metodológico sobre el que se ha construido este proceso investigativo es “la investigación acción porque se considera un “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott, 2000, p. 88) partiendo de identificar o describir un problema específico y resolverlo mediante la acción, tomando como meta la concientización de los aspectos existentes en la situación investigada para así lograr cambios sociales-educativos significativos. Esta forma de indagación y búsqueda autorreflexiva permite a los participantes inmersos reflexionar y transformar su propio quehacer pedagógico, con miras a superar las debilidades presentes, relacionadas específicamente con la comprensión de lectura y propiciar superación de las mismas.

Esta investigación tiene un alcance descriptivo y propositivo del tema. No solo se enfoca en la recolección y análisis de datos relacionados con el problema y la descripción de los mismos, sino que va más allá, plantea una propuesta pedagógica orientada a contrarrestar las dificultades que presentan los estudiantes con relación a sus procesos de comprensión.

3.2. Contexto y población

La Institución Educativa Distrital Tibabuyes Universal en donde se realiza esta investigación, pertenece a la localidad 11 de Suba, ubicada al noroccidente de la ciudad de Bogotá, Colombia. Es una institución ubicada en el barrio que lleva su nombre. La localidad limita al norte con el río Bogotá y el municipio de Chía, al sur con la localidad de Engativá, al occidente con el río Bogotá y el municipio de Cota y al oriente con la Localidad de Usaquén.

La IED se encuentra ubicada frente al lugar por donde pasará la futura Avenida ALO, y como no cuenta con espacios para recreación, es en este espacio donde los estudiantes toman el descanso y realizan las prácticas deportivas. El barrio está formado por habitantes de estrato socioeconómico 1 y 2, con una zona comercial cercana denominada La Gaitana, que incide directamente en la oportunidad de trabajo que ofrece en la informalidad, comercio en las calles, ventas ambulantes, las cuales generan un espacio propicio para algunas actividades delictivas.

En cuanto a la parte histórica del colegio, este contaba únicamente con una sede principal. Inició labores en la sede B para el año 2014, lo que implica que antecedentes en su situación académica y en nuestro caso de comprensión de lectura sean casi inexistentes. Para el presente año no se cuenta con un proyecto específico que desarrolle en los estudiantes potencialidades a nivel del área de humanidades.

En la actualidad, presta su servicio educativo para todos los ciclos, en tres sedes y dos jornadas, atendiendo un aproximado de 3800 estudiantes. El 40% de ellos está ubicado en la sede A que es la más antigua y el 20% en la sede B, que hasta el año 2013, era un colegio de carácter privado, con un 80% de estudiantes pertenecientes al sistema público; al cerrar esta institución se favorece la adquisición por parte de la Secretaría de Educación del Distrito, a través de un contrato de arrendamiento con proyección de compra del lote hacia el final de 2014. También en esa misma sede se da inicio al proyecto de primera infancia para la institución con dos grados para los niveles de pre-jardín, jardín y transición en cada jornada, atendiendo alrededor de 340 niños y niñas.

Los estudiantes que llegan a esta nueva sede lo hacen desde diferentes partes de la localidad, algunos de lugares distantes y con situaciones familiares muy diferentes, como búsqueda de oportunidades, movilidad por cambio de trabajo o desplazamiento forzoso. Prevalece un número significativo de la región Caribe y Pacífica; además de unos pocos de otras regiones del país. La población escogida como objeto de estudio de esta investigación está conformada por un grupo de 24 niños en edades entre 9 y 11 años del grado cuarto de primaria del Colegio Tibabuyes Universal IED de la localidad de Suba.

Este grupo presenta como ventajas que al no ser numeroso, tiene niveles de convivencia satisfactorios, están en el proceso de autorregulación, lo que genera niveles de autonomía que favorecen la convivencia. Académicamente el grupo es bastante diverso, pues se presentan estudiantes con dificultades en los procesos de lectura y escritura, en especial uno de ellos que no toma dictado, solo transcribe y presenta dificultades de habla. Tres niños que vienen de otras zonas del país con procesos académicos totalmente diferentes a los del colegio, en cuanto a de lectura y escritura, pues al inicio del año, a pesar de ser de grados cuarto, aún no conocían la totalidad de las letras del alfabeto y su lectura se hacía dispendiosa, lo que ha generado dificultades al adaptarse en cuanto a pérdidas de asignaturas en acumulado, sumado al nulo compromiso por parte de los padres. Los demás estudiantes llevan un nivel de alfabetización de acuerdo al grado, reflejando dificultades de lectoescritura, como vocabulario escaso, faltas ortográficas, una mínima construcción textual, sin dejar lado la falta de comprensión. Esto se corroboró con los resultados de la prueba diagnóstica aplicada.

3.3. Categorías

A continuación se presenta una tabla que contiene las categorías de análisis, sobre las que se sustenta esta investigación, estas resultaron claves para la delimitación y mejoramiento de las dificultades encontradas en los estudiantes, puesto que se relacionan directamente con la intención del trabajo realizado. Como el acto de leer no puede entenderse como algo sistemático y cerrado, puesto que es un proceso que implica diferentes aspectos necesarios y convenientes para realizar una lectura competente y una adecuada comprensión, es necesario estipular lo concerniente a la comprensión de lectura para trabajarla de forma certera. Por lo tanto, partiendo de las dificultades observadas en los estudiantes en cuanto a los niveles de comprensión de lectura, y bajo la necesidad de dinamizar la propuesta se utilizaron como recurso dos rutinas de pensamiento. Teniendo en cuenta lo dicho este trabajo plantea estos dos aspectos como categorías porque son los pilares que sustentan el desarrollo de la propuesta. La primera categoría tiene tres subcategorías que a su vez se dividen en cuatro cada una, como se explicó anteriormente en el apartado de niveles de comprensión. La segunda categoría que se trabajó es rutinas del pensamiento en la cual se presentan como subcategorías las dos rutinas especificadas en el apartado de rutinas del pensamiento, una ruta segura hacia el pensamiento visible

Tabla 1 Categorías de análisis.

Categorías	Subcategorías	Autores que apoyan teóricamente	Instrumentos	
Niveles de comprensión	Literal En este nivel el lector hace una comprensión básica del texto, puede contar lo ocurrido con sus palabras, identificar los personajes y significado de las palabras, es decir puede reconstruir de manera superficial lo que lee. Este nivel constituye el inicio del proceso de comprensión de lectura.	Transcripción: El lector puede recuperar personajes, hechos, situaciones, lugares o tiempos señalados explícitamente en el texto. <hr/> Léxico nuevo: El lector está en la capacidad de notar que desconoce algunos términos y que puede hacer para solucionarlo, ya sea preguntar o consultar el diccionario. <hr/> Paráfrasis: El lector es capaz de traducir o reelaborar con sinónimos el significado de una palabra o frase respetando el significado original <hr/> Superestructura: El lector conoce y guarda la organización de la estructura o silueta del texto para mayor comprensión del mismo	Deyanira Alfonso Sanabria y Carlos Sánchez Lozano. Liliana Cubo de Severino. Ron Ritchhart, Mark Church, Karin Morrison Smith Frank Solé Isabel	Encuesta. Prueba de entrada. Rúbrica de autoevaluación de trabajo en clase. Matriz de transversal de comprensión de lectura. Prueba de Salida. Diario de Campo
	Inferencial: En este nivel el lector hace inferencias, es decir puede obtener información que no está explícita en el texto, se cuenta con los saberes previos del lector y el hace su propia interpretación	Tema: Si el lector se pregunta y responde ¿de qué trata esto que leo? Y enuncia con una frase nominal sin verbo el asunto o materia de qué trata el texto estará enunciando el tema. <hr/> Léxico por contexto: El lector intenta dar el significado a palabras nuevas usando el propio contexto del texto. <hr/> Cohesión: El lector está en la capacidad de identificar el orden de las acciones o eventos sucedidos en el texto <hr/> Idea global (Resumen): El lector puede hacer un resumen de manera acertada expresando la idea global del texto.		
	Crítico En este nivel el lector propone interpretaciones a profundidad sobre el texto, genera relaciones dialógicas entre	Enciclopedia: El lector usa sus saberes previos para hacer inferencias, asociación o relación con otros textos o conocimientos. <hr/> Intención del texto: El lector está en la capacidad de usar información extra textual para identificar los propósitos del autor del texto.		

<p>textos de diferentes clases y utiliza el manejo de la silueta del texto para comprenderlo mejor.</p>	<p>Toma de posición: El lector asume un punto de vista total o parcial del texto, ya sea haciéndose preguntas del mismo o valorando lo que lee, para entrar en contacto con él.</p> <hr/> <p>Preguntas que suscita el texto El lector está en la capacidad de hacer cuestionamientos al texto, preguntas que no se contestan con el contenido, sino información que no está allí y que debe ser conocida.</p>
<p>Rutinas de pensamiento</p> <p>Procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas Ritchhart, Church, y Morrison (2014)</p>	<p>See, Think, Wonder (Ver, pensar, preguntarse): Esta rutina es usada para valorar la información que resulta por parte de los estudiantes cuando se hace una observación con detenimiento y en detalle, ya sea de una imagen o de un fragmento de texto.</p> <p>CSI (Color, Símbolo, Imagen) Con dichas observaciones y siguiendo la rutina se espera que se puedan desarrollar ideas más profundas. La rutina planteada es ideal para presentar y explorar ideas. Ritchhart, R., Church, M. y Morrison K. (2014)</p>

Adaptada de Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria (pp. 245-246) Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009) Bogotá.

3.4. Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos que se relacionan a continuación son los que nos permitieron recolectar la información suficiente para determinar la problemática e implementar la propuesta que contribuya a superar las dificultades evidenciadas o encontrar posibles caminos tendientes a propiciar nuevos espacios que conciban nuestras prácticas pedagógicas.

Observación: registro visual de lo que ocurre en una situación real, mediante el cual se clasifican y consignan los acontecimientos de acuerdo con algún esquema previsto y según el problema que se estudia. Para esta investigación resulta adecuada la observación participante, pues permite una mayor comprensión del grupo en estudio. De acuerdo a Elliot (2000) “Lo que ocurre se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He aquí que [...] la observación participante es una importante herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción” (p. 5).

Para llevar un registro sistematizado y controlado de las observaciones y la respectiva tabulación de las pruebas y encuestas se tienen en cuenta los siguientes instrumentos.

Prueba diagnóstica: se realiza a un objeto o muestra determinada a través del cual se busca identificar y demostrar una situación general con miras a buscarle solución. Este instrumento permite hacer un estudio previo de la dificultad a trabajar. Para esta investigación se realizó una prueba diagnóstica de comprensión de lectura tomada del texto *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria* (Alfonso y Sánchez, 2009, p. 254-258) que consta de un texto narrativo corto titulado *La historia del sacapuntas*, incluye trece preguntas con respuestas de opción múltiple (ver anexo E), con su respectiva tabla que analiza el estado de cada pregunta e incluye los tres niveles de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual y las subcategorías para cada nivel, el número de aciertos y su valoración numérica según la cantidad de respuestas correctas.

Encuesta: indagación que se hace de un tema estipulado para averiguarlo, consiste en un conjunto de preguntas con diferentes variables a medir para calcular afinidades entre los encuestados. Con ésta, la presente investigación busca conocer gustos y hábitos de lectura de los estudiantes involucrados en la investigación; para dicho fin se tomó una encuesta del Ministerio de Educación y Cultura de España y se adaptó teniendo en cuenta el vocabulario conocido por los estudiantes del contexto colombiano, por lo que se omitieron algunos de los interrogantes, quedando solo nueve preguntas (ver anexo C); se validó con pares académicos y expertos previa a su aplicación. Esta utiliza cuestionamientos enfocados a conocer las prácticas a las que se ven enfrentados los estudiantes en sus casas, colegio y biblioteca, con qué recursos escritos cuentan en su entorno y cómo participan los padres de familia en esta construcción, dando la relevancia que tiene el contexto en la lectura y la manera como este es significativo o no en el proceso de comprensión de lectura, en palabras de Trelease (2012) “en los puntajes de lectura el ambiente desempeña un papel bien importante” (p. 226), así como los son otros factores que inciden directamente para que los padres sean conscientes de enriquecer su contexto con diferentes textos; como son los factores económicos “las personas de escasos recursos son seres humanos: se preocupan más por poner pan en la mesa que libros en el estante para sus hijos” (p. 230). Entonces, con el uso de este instrumento se abre la posibilidad de centrar la observación en las necesidades de los estudiantes, interpretar sus gustos y preferencias con respecto a la lectura y

complementar con la prueba diagnóstica datos que puedan ser relevantes para la planeación de la propuesta. Además los resultados obtenidos en esta encuesta se constituyeron en un punto de partida para interpretar el contexto lector de nuestros estudiantes y de esta forma ajustar la propuesta teniendo en cuenta la forma general en que los estudiante se enfrentan al texto escrito y los procesos de comprensión resultado de ésta relación entre lector y texto.

Diario de campo: en este se registró una síntesis de los eventos, acontecimientos, observaciones, aspectos a resaltar en los trabajos realizados por los estudiantes y las interacciones entre los participantes de esta investigación como insumo para el posterior análisis en la matriz transversal.

Fotografías y videos: Cuentan como evidencia visual de la investigación realizada. Completar e indicar que se utilizaron para registrar situaciones relacionadas con cada una de las sesiones de la propuesta pedagógica (ver anexo I).

3.5. Plan de acción

Esta investigación se realizará en cuatro fases. La primera fase corresponde a la aplicación de una prueba diagnóstica enfocado al análisis de los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes (ver anexo E). Además del diligenciamiento de una encuesta sobre hábitos lectores a los estudiantes por medio digital (ver anexo B).

La segunda fase es el diseño de una propuesta pedagógica para la que se elaboró un protocolo que se siguió durante las diez sesiones aplicadas que contiene de los siguientes elementos:

Datos informativos de la sesión: incluyen el número de la sesión, las docentes que aplicaron la sesión, el grado con el que se trabajó, el tiempo aproximado dedicado en el aula para el desarrollo de la sesión con los estudiantes, la fecha de aplicación y por último el título de la sesión que corresponde al mismo del cuento utilizado.

Objetivo: orientado a determinar el propósito a desarrollar en la sesión involucrando la categoría a la que se dará relevancia durante la sesión.

Dominios: Enfocados a los intereses que se espera los estudiantes debían alcanzar y manejar de manera adecuada en cuanto a las categorías y subcategorías propuestas en el objetivo.

Criterios de evaluación: Están relacionados con la valoración al proceso de los estudiantes durante la sesión, ligado al desempeño de cada uno de ellos según lo que se les sugiere realizar durante la misma, estos se aclararon a los estudiantes antes de iniciar la sesión de manera oral por las docentes que la aplicaron.

Motivación: En este apartado se describe y plantea una actividad que involucró a los estudiantes con la lectura que se llevó a cabo en la sesión; se propusieron juegos, dinámicas y actividades relacionadas con los temas de cada cuento buscando que ellos se dispusieran de la mejor manera para un proceso agradable, placentero y dinámico de goce por la lectura.

Actividad central y actividades relacionales: Aquí se anexaron los cuentos a trabajar y la forma como se presentó a los estudiantes, ya sea haya sido en físico, fotocopiado para cada uno, fotocopia para lectura compartida, a través de imágenes en el video beam, lectura por parte de las docentes o con diapositivas con ayuda de una rutina de pensamiento de las planteadas para la propuesta. También se contemplaron las actividades que se compartieron con los estudiantes antes, durante y después de la lectura; incluyen variedad de estas apuntando a conocer su desempeño en los niveles de comprensión y desarrollo de las categorías y subcategorías, además de las rutinas usadas. Las actividades se plantean para dos partes de cada sesión con una duración de dos horas académicas en el aula, dos días a la semana.

Evaluación: se plantea por medio de la autoevaluación del estudiante, además de su desempeño en la clase a través de las observaciones de las docentes consignadas en el diario de campo y la matriz que se diligenció para cada sesión donde se interpretan los datos del diario de campo.

Bibliografía: en esta se relacionan los autores que nos aportan teóricamente para construir el análisis de las sesiones.

La tercera fase corresponde a la ejecución de la propuesta pedagógica explicada anteriormente (ver anexo G), esta se organizó en diez sesiones de trabajo cada una dividida en dos partes, estas

se aplicaron los días martes y jueves durante dos horas con los estudiantes del grado 403 del Colegio Tibabuyes universal.

Y como última fase se abordaron dos momentos, primero la aplicación de una prueba de salida y segundo, el análisis de resultados a la luz de los aportes teóricos de los autores mencionados en los referentes teóricos que sustentan la investigación.

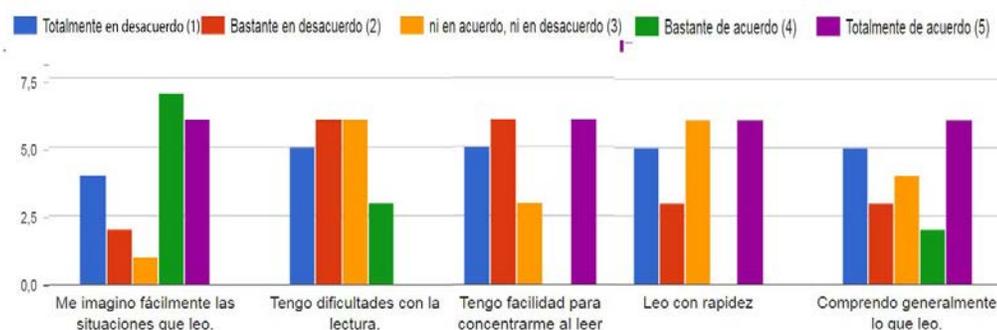
4. Resultados y análisis de investigación

“Entre más lee uno, mejor lo hace; entre mejor lo hace, más lo disfruta, y entre más lo disfruta, más lo hace. Entre más lee uno, más aprende y entre más aprende, más amplía la capacidad de comprender” Trelease.

Para presentar los resultados o hallazgos frente a la dificultad que presentaban los estudiantes en torno a la comprensión de lectura se tuvo en cuenta el plan de acción que tiene como componentes en primer lugar la encuesta aplicada sobre hábitos lectores (ver anexo C), luego la prueba de entrada (ver anexo E), además la puesta en marcha de la propuesta pedagógica que constó de diez sesiones y sus respectivas matrices transversales, y finalmente la prueba de salida (ver anexo H), las cuales facilitaron el estudio y análisis de la situación que se vivenció directamente con los estudiantes.

4.1. Análisis de encuesta sobre hábitos lectores aplicada a los estudiantes

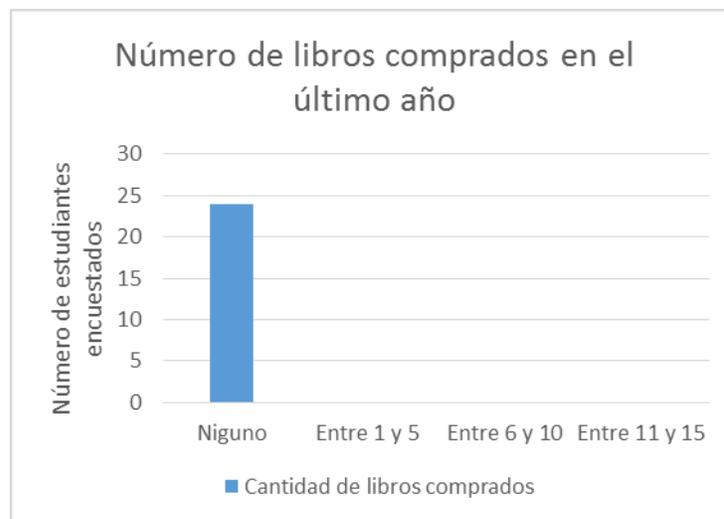
Para poder establecer y delimitar posibles aspectos relacionados con los bajos niveles de comprensión de lectura, se empleó la encuesta como instrumento diagnóstico orientado a conocer sobre las prácticas lectura de los estudiantes, su acercamiento a los textos, la relación con los libros en el hogar y en la biblioteca; de tal manera que se pudiera la mirada sobre el entorno lector de los estudiantes y la influencia que este ejerce en la formación como lectores activos. La encuesta (ver Anexo C) conformada por 9 preguntas, realizada de manera virtual, permitió conocer concretamente qué tan estrecha y frecuente era la relación con la lectura del grupo intervenido y sus intereses con relación al texto escrito. A continuación se detallan los resultados obtenidos en cada uno de los interrogantes:



Gráfica 5 Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes informaciones.

Fuente propia.

La primera afirmación de la encuesta estaba orientada a conocer la opinión de los estudiantes al indicar el grado de acuerdo o desacuerdo frente al manejo del proceso de lectura. Ante la escogencia de las respuestas se observó que la variable más estable entre sus opiniones fue totalmente en desacuerdo con relación a la capacidad de imaginar situaciones que lee, tener facilidad para concentrarse al leer, leer con rapidez y comprender lo que lee. Lo que sugiere que probablemente los niveles de comprensión no son los esperados y que de alguna forma los estudiantes intentan poner de manifiesto la falta de practica en los procesos lectores pues aunque la gráfica no permite grandes generalizaciones si nos permite hacer algunas inferencias en cuanto a lo que los estudiantes piensan con respecto a sus propias prácticas de lectura.



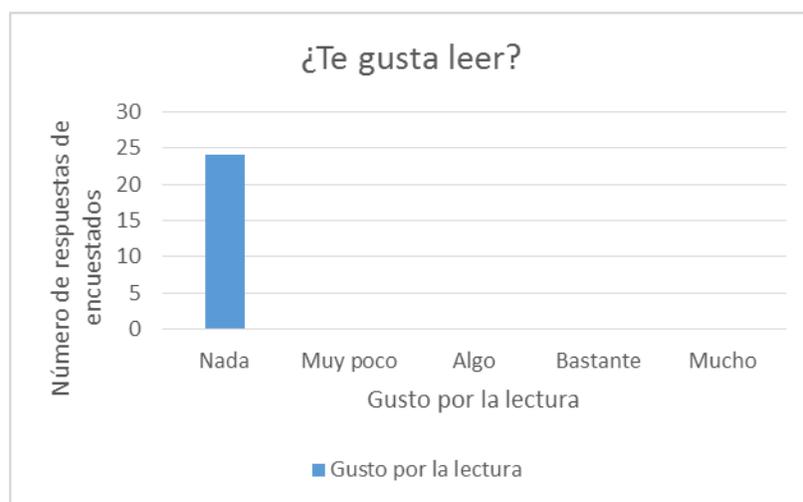
Gráfica 6 ;Cuántos libros se han comprado en tu casa en el último año? Fuente propia.

Para la pregunta número dos la respuesta fue unánime al afirmar que cero es la cantidad de libros comprados en casa. Cabe resaltar que según la información obtenida con esta pregunta, el ejercicio de lectura realizado en casa sería escaso, pues el hecho de no comprar libros disminuye la interacción con los mismos, esta respuesta permite asumir que al parecer la población investigada no lee lo suficiente en sus hogares, situación que hace más difícil la comprensión e interpretación de textos.



Gráfica 7 En casa cuando tenías menos edad, ¿te leían libros?, ¿Te compraban o regalaban libros?, ¿te Preguntaban por lo que leías? Fuente propia.

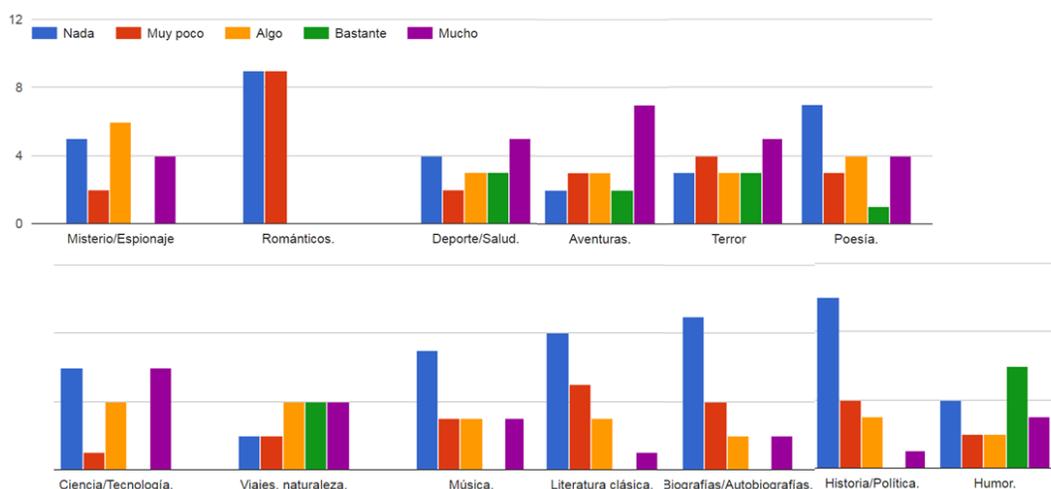
La tercera pregunta formulada daba cuenta principalmente de la participación de los padres en la promoción de la lectura hacia sus hijos en sus primeros años. En la primera situación, ¿te leían libros? La respuesta con mayor puntuación fue nunca y el resto de opciones se mantuvieron casi parejas. Para la segunda situación ¿te compraban o regalaban libros? la variable frecuentemente y muy frecuentemente indican que probablemente a la mayoría de los estudiantes si les han regalado o comprado algún libro. Para la última situación ¿te preguntaban por lo que leías? la mayoría de los estudiantes se inclinó por algunas veces y el resto se parcializó en las demás variables. Esta pregunta discrepa de la pregunta anterior (ver gráfica 8) pues al relacionarla con la información dada en la pregunta tres en donde afirman que no les han comprado libros en los últimos años, es poco probable que lo hayan hecho cuando los niños eran aún más pequeños.



Gráfica 8 ¿Te gusta leer? Fuente propia

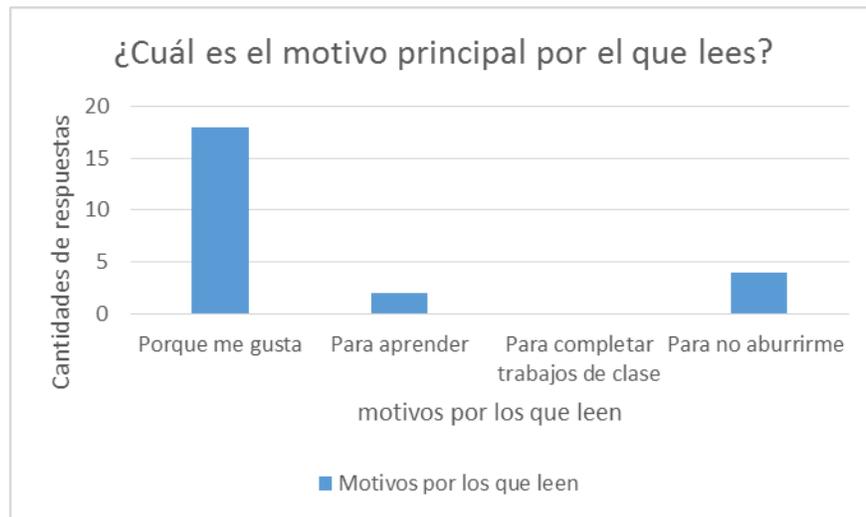
En la pregunta cuatro se presentaron como respuesta unánime el nada. Esta puede comprobar una de las razones por las que los estudiantes presentan dificultades el proceso de comprensión. En varias investigaciones se ha encontrado que si el estudiante no está motivado y siente la necesidad de aprender, es poco probable que se sienta atraído por una actividad como la lectura, en la que es importante establecer un vínculo, basado en el interés y la necesidad.

Esta situación depende del poco contacto que han tenido los estudiantes con la cultura escrita, si bien es cierto que son niños escolarizados, el acceso a textos diferentes a los libros de texto es mínimo. Como se indicó en la descripción de la población son estudiantes que vienen de otras instituciones o de otras regiones en las que poco o nada se le da valor al texto escrito. Esto lo han manifestado los niños en conversaciones informales en las que han comentado que en su colegio anterior “no tenían libros de cuentos, ni nada”.



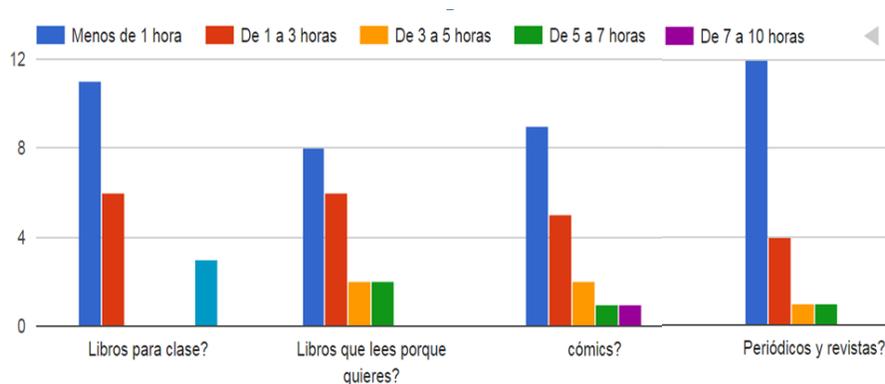
Gráfica 9 ¿Cuánto te gustan cada uno de los siguientes tipos de libros? Fuente propia.

Ante la pregunta cinco se indagó sobre gustos por tipologías textuales. Dentro las respuestas más puntuadas con Mucho sobresalen los libros de aventuras, ciencia y tecnología, y terror en los tres primeros puestos con los tres mayores porcentajes.



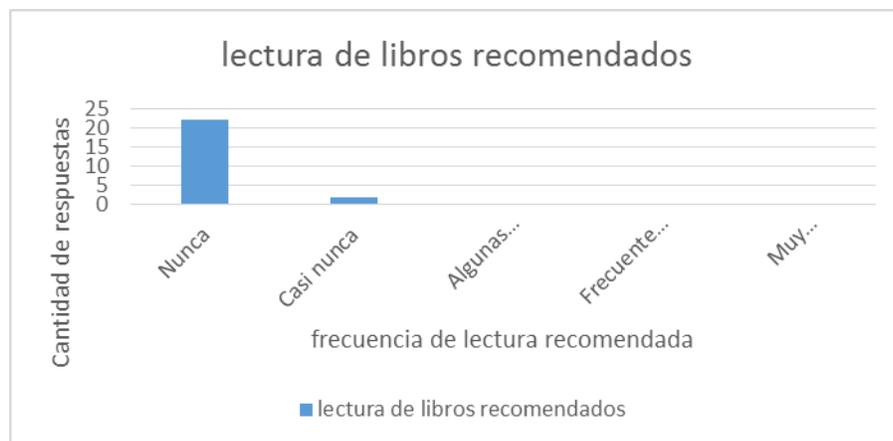
Gráfica 10 ¿Cuál es el motivo principal por el que lees? Fuente propia.

Según la respuesta a la pregunta seis, los estudiantes dan a conocer que aparentemente la razón de su lectura es porque les gusta. Esto permite cuestionarse en cuanto a ¿cuáles serían las razones por las que presentan bajos niveles de comprensión?, ¿por qué los docentes consideran que los estudiantes no les gusta leer?



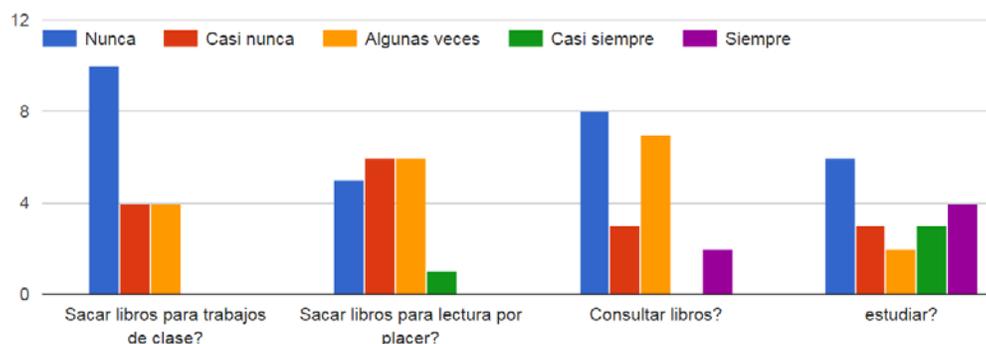
Gráfica 11 ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer? Fuente propia.

La variable más notable entre las respuestas a la pregunta número siete indica que los estudiantes dedican menos de una hora a leer cualquier tipo de texto, esto evidencia que aparte de no reflejar motivación e iniciativa por la lectura (ver grafica 9 y 11), tampoco dedican mucho tiempo a la lectura si existe algún texto el cual deban leer.



Gráfica 12 ¿Lees los libros que recomiendan tus profesores y profesoras? Fuente propia.

La opción de respuesta a la pregunta establecida en el numeral ocho fue nunca con un porcentaje del cien por ciento. Este resultado demuestra la falta de interés o apatía por las lecturas sugeridas, complementando en cierta medida la respuesta de la preguntas cinco, siete y ocho (ver gráfica 9, 11 y 12). A partir del interés de los estudiantes manifestado por los textos de aventuras, cuentos y tecnología en la encuesta se construyó la propuesta pedagógica que jalone el proceso de comprensión de lectura y motive al grupo por el texto escrito.



Gráfica 13 ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca de tu colegio o de tu barrio para?

Fuente propia.

La tabulación de la pregunta formulada da cuenta de la frecuencia de visitas a la biblioteca, la mayoría de respuestas se mantienen entre el nunca y algunas veces, solo unos porcentajes pequeños, comparados con los otros, se enmarcan en el casi siempre y siempre que no resultan ser significativos para determinar la influencia que ejerce el vínculo con la lectura desde

instituciones promotoras como la biblioteca escolar o local. Se entiende que ocasionalmente acuden a la biblioteca para cualquiera de las variables presentadas, en cuanto a esta situación tendría que analizarse la cercanía del sitio, accesibilidad y posible disponibilidad de acompañamiento por parte de los padres.

Teniendo en cuenta el objetivo de la realización de la encuesta que perfilaba indagar sobre los hábitos lectores, posibilitó considerar la opinión de los estudiantes en relación con el desarrollo de la lectura. Como se pudo observar en algunos gráficos, hubo respuestas en las cuales la mayoría de los estudiantes mostraban bastante distanciamiento de la práctica lectora, dando a entender que esta práctica no es realizada con frecuencia como para mejorar en los procesos de comprensión. Esto ratifica la necesidad de fortalecer el proceso de comprensión de lectura y da luces al grupo investigador para que en la propuesta pedagógica oriente sus acciones hacia la motivación e interés por los libros en los estudiantes del grado cuarto del Colegio Tibabuyes Universal y deje la ruta trazada para que se haga extensivo a los demás grupos de la Institución.

4.2. Análisis de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes

Con el fin de delimitar y presentar un análisis fiable de las dificultades relacionadas con la comprensión de lectura, que presentan los estudiantes del grado cuarto, se tomó como punto de partida observaciones realizadas que nos permitieron detectar dicha problemática; se emplearon los instrumentos descritos anteriormente, los cuales hasta el momento han facilitado la identificación de elementos característicos de la problemática que se escogió para investigar. Para ratificar el problema evidenciado, se procedió a realizar una prueba de entrada que permitiera diagnosticar e identificar los niveles de comprensión en los estudiantes del grado Cuarto de la institución educativa Tibabuyes Universal.

Para el diagnóstico se aplicó una prueba de comprensión de lectura, con un texto corto de Úrsula Wolfel del libro *Comprensión textual* (Alfonso y Sánchez, 2009, p. 254), esta consta de 13 preguntas estructuradas para identificar el grado de avance en cada uno de los niveles de comprensión de lectura, adoptados en las a categorías de análisis. Las preguntas, según el nivel de comprensión estaban distribuidas así: 5 estaban dirigidas a determinar el nivel literal, 4 a determinar el nivel inferencial y 4 al nivel crítico.

Para analizar los resultados arrojados en esta prueba, Alfonso y Sánchez (2009) establecen para esto una rúbrica de “valoración de la prueba por estudiantes” (p.258) en la cual establecen dos tablas, una en la que se evidencia el “estado en cada pregunta [...] en el que se pueda reconocer el grado de Competencia lectora en el que se encuentra el estudiante en los diferentes niveles de lectura y de manera global” (p. 258). Y otra tabla para especificar el “estado en cada nivel de comprensión. De acuerdo con la cantidad de respuestas correctas [...] (mostrando) el grado de Competencia lectora en cada nivel” (p. 259). Dichas tablas se observan a continuación con los resultados correspondientes para cada una, según lo arrojado por los estudiantes de la investigación.

Tabla 2 Estado en cada pregunta. Prueba de entrada.

Pregunta	Clave - respuesta	Nivel de lectura	Componente	Correcto
1	A	Literal	Transcripción	19/24
2	B	Literal	Léxico	8/24
3	D	Literal	Paráfrasis	9/24
4	C	Literal	Superestructura	15/24
5	A	Literal	Superestructura	13/24
6	C	Inferencial	Cohesión	16/24
7	D	Inferencial	Léxico por contexto	9/24
8	A	Inferencial	Tema	7/24
9	B	Inferencial	Idea global	10/24
10	A	Crítico- valorativo	Enciclopedia	12/24
11	A	Crítico- valorativo	Toma de posición	12/24
12	A	Crítico- valorativo	Intención	4/24
13	C	Crítico- valorativo	Preguntas que suscita el texto	9/24
Total				143/312

Fuente de Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria (pp. 258) Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009) Bogotá

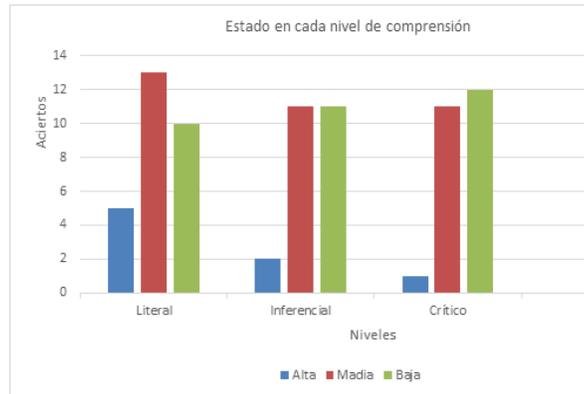
Tabla 3 Estado en cada nivel de comprensión.

Nivel	Valoración según cantidad de respuestas correctas		
	Alta	Media	Baja
Literal	5 (1/24)	3 a 4 (13/24)	1 a 2(10/24)
Inferencial	4 (2/24)	2 a 3 (11/24)	1(11/24)
Crítico	4(1/24)	2 a 3 (11/24)	1(12 /24)

Fuente de Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria (pp. 259) Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009) Bogotá

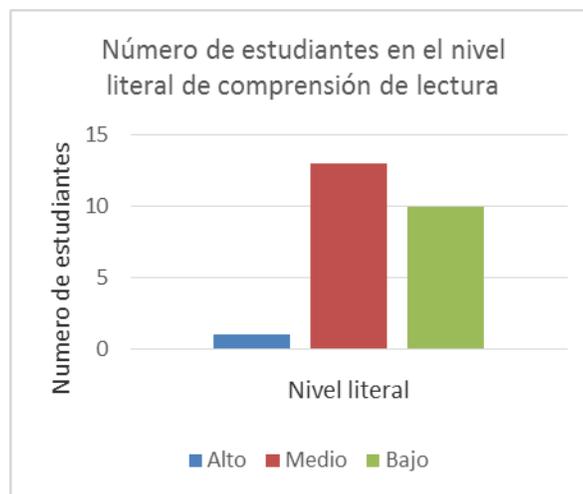
Esta tabla muestra cómo se clasifica de acuerdo a la escala de valoración Alta, media y bajo según la cantidad de repuestas correctas en cada nivel de comprensión. Se aclara que el número

de preguntas para el nivel literal fue 5, de nivel inferencial 4 y de nivel crítico valorativo 4, donde el estudiante que contestaba la totalidad de preguntas de manera acertada se ubicaba en la escala alta de valoración, cuando era menor el número de respuestas acertadas correspondía a escala media o baja de valoración.



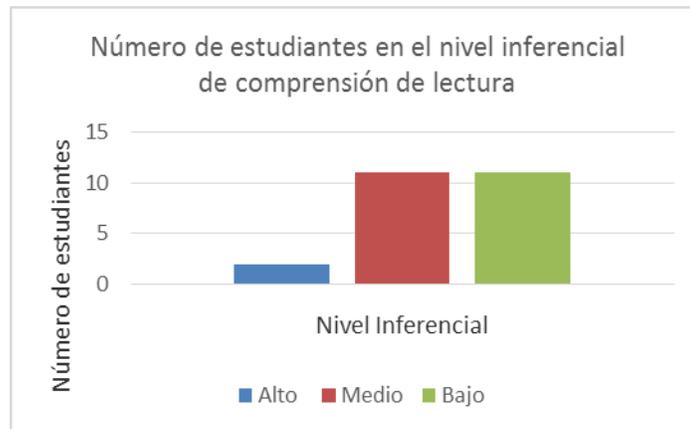
Gráfica 14 Estado en cada nivel de comprensión. Fuente propia.

Al analizar los datos recolectados, se encuentra que en la valoración alta y media de los tres niveles de comprensión de lectura hay un número muy reducido de aciertos, lo que permite deducir que el nivel de comprensión en los estudiantes del grado cuarto es bajo, ofreciendo una oportunidad de intervención para mejorar estos procesos.



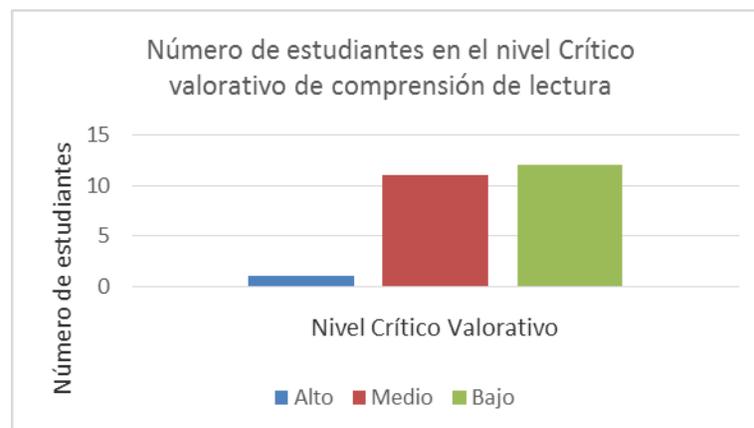
Gráfica 15 Nivel literal. Fuente propia

En el nivel de comprensión literal, 10 de los 24 niños que participaron de la investigación se encuentran ubicados en la escala de valoración baja, 13 se encuentran en la escala de valoración media y solo 1 estudiante alcanza la escala de valoración alta, indicando que los estudiantes intervenidos no lograron demostrar un buen desempeño en el desarrollo de los componentes de este nivel.



Gráfica 16 Nivel inferencial. Fuente propia.

En el nivel inferencial, 11 de los 24 estudiantes se encuentran en la escala baja de valoración, 11 de los 24 estudiantes se encuentran en la escala media de valoración, solo 2 estudiantes se encuentran en la escala de valoración alta. En este nivel se pudo observar mayores dificultades que en el literal, puesto que para evidenciar buen desempeño en el nivel inferencial se requiere primero desarrollar los componentes del nivel literal.



Gráfica 17 Nivel crítico valorativo. Fuente propia

En el nivel crítico valorativo se observó que 12 de los 24 estudiantes se encuentran en la escala baja de valoración, 11 de los 24 estudiantes se encuentran en la escala media, solo 1 se encuentra en la escala alta de valoración.

De la interpretación de la prueba diagnóstica aplicada a los niños del grado cuarto, se puede afirmar que aún no presentan un óptimo manejo en los tres niveles de comprensión de lectura, por lo que su desempeño no estuvo en una valoración alta. Lo anterior también permite afirmar que a los niños les falta inferir un significado teniendo en cuenta el contenido del texto, que su léxico es susceptible de ser ampliado y mejorado, que no es fácil para ellos hallar el tema general, pues su interpretación se dirige a otros detalles, pero no a la centralidad del tema.

En el nivel crítico se evidencia que un número notable de estudiantes no puede deducir la intención como tal del texto. El análisis realizado permite plantear una propuesta de intervención que propenda por mejorar la comprensión de lectura en el aula, desde la puesta en práctica de rutinas que contribuyan a este propósito, apoyados en textos de carácter narrativo.

La propuesta que se sustenta en este documento, abordo los textos narrativos, teniendo como fundamento esta prueba de entrada analizada, la encuesta presentada en el apartado anterior y la observación directa de la problemática; atendiendo a lo planteado por Robledo, quien afirma que “es importante... hacer un diagnóstico que permita conocer la población con la que se va trabajar... Que sea la población misma la que pueda expresar qué quisiera leer, que libros necesita” (p. 154).

4.3. Análisis de las matrices transversales de las sesiones realizadas

A continuación se presenta el análisis de la información correspondiente a cada una de las sesiones planteadas dentro de la propuesta pedagógica. La matriz de análisis contiene : el número y nombre de la sesión realizada, el objetivo de la sesión, los instrumentos de recolección de información utilizados, la descripción de las actividades realizadas, extraídas del diario de campo; los obstáculos y facilitadores, la evaluación , las categorías evidenciadas, los resultados, el análisis y la reflexión apoyados en elementos teóricos.

Sesión Número 1	Comprensión lectora “Baby H.P.”	
	Objetivos ✓ Propiciar un acercamiento al texto narrativo y su comprensión	
Instrumentos recolección de información y evidencias. Los instrumentos de recolección utilizados fueron: cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, Rúbrica de valoración de comprensión de lectura		
Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades) Motivación: Se planteó un juego de mensajes en clave en donde los niños crearon su mensaje para que otro compañero lo interpretara. Esta parte de la sesión motivo a que no solo realizaran un ejemplo de mensaje solicitado sino varios de ellos con imágenes, con letras combinadas con dibujos, con números y letras. Se intercambiaron los mensajes por parejas para descifrar los mensajes y competir en agilidad al lograrlo de manera acertada. Para continuar con la sesión, se escribió el título de la lectura en el tablero, se les pidió que hicieran predicciones sobre el posible contenido del texto., se escucharon todos los comentarios. La mayoría, inicialmente relacionó el titulo con una grosería, pero poco a poco lo asociaron con una marca de computador, luego surgieron otros comentarios como: Es una marca de una cuna, es una marca de un coche de bebe, de juguete entre otros. Se realizó la lectura del texto por parte de la docente, quien se apoyó en la estrategia de lectura compartida. A medida que se avanzaba, se daba paso a los comentarios que surgían en e l grupo. Los estudiantes en su mayoría querían saber quién había acertado con sus predicciones acerca de que trataba la lectura. Durante la lectura fue necesario aclarar el significado de algunas palabras que ellos no comprendían y no relacionaban con el contexto, como botellita de Leyden, vástago y agobiante. A continuación se les sugirió que cada uno realice un dibujo en el cuaderno sobre cómo se imaginan el Baby H.P, luego en grupos de cuatro estudiantes contestaron las preguntas de la sesión: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿qué es Baby hp? b. ¿A quién va dirigida la publicidad de los Baby H.P.? c. ¿qué ventajas tiene el Baby H.P? d. ¿dónde se adquiere el Baby H.P? Para la segunda parte de la sesión se hicieron grupos de cuatro estudiantes, pero antes de proseguir con las indicaciones algunos de los niños presentaron aporte impresos y comentarios sobre consultas que hicieron por su propia cuenta a raíz de la lectura de la clase anterior, ellos dudaron de la veracidad del contenido de la lectura y se remitieron a buscar el artículo comentado en la lectura en los almacenes de cadena, afirmando que no existe pues no lo consiguieron y una de las niñas imprimió la caratula de la lectura que aparece en los buscadores de internet, esto se compartió con la clase generando polémica entre los estudiantes, a continuación se indicó que debían crear o seleccionar un dibujo por grupo para luego hacer la exposición., Cada grupo reviso los dibujos hechos en la sesión anterior y con los aportes de cada uno crearon uno solo a partir del que consideraron que estaba más completo. Dos grupos decidieron dividir en cuatro el cartón y hacer varios dibujos. Finalmente se realizó la exposición, en algunos grupos seleccionaron un líder que los representó, en otros grupos participaron todos los integrantes para dar a conocer el trabajo realizado		
Obstáculos: Algunas de las dificultades encontradas fueron interrupciones a la clase de orden externo, la no presentación de los materiales por parte de los estudiantes. Los estudiantes no tuvieron acceso al texto escrito solo escucharon la lectura.	Evaluación Para la evaluación del proceso de comprensión durante la sesión se utilizó la rúbrica de comprensión lectora donde se registró el desempeño de los niños al resolver las actividades y sus participaciones. Esta rúbrica de valoración de comprensión de lectura evidencia el desempeño del grupo con relación a cada una de las categorías de comprensión de lectura. Para completar lo evaluado con la matriz, se recurrió al registro hecho en el diario de campo. Así como también se revisó lo consignado en el cuaderno de los	
Facilitadores: La actividad de motivación fue grata para ellos, lo que permitió un buen inicio de la lectura en voz alta por parte de la docente.		

Las actividades que involucran dibujo son llamativas para ellos	estudiantes en cada parte de la sesión.
Categorías evidenciadas	
Niveles de Comprensión de lectura. Subcategorías: nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico valorativo.	
Resultados, análisis y reflexión	
<p>Las actividades realizadas sobre la lectura son motivantes para ellos si se presentan como un reto, de hecho el grupo investigado es muy competitivo y este tipo de actividades generan buena disposición para llevar a cabo hasta el final la actividad.</p> <p>Se observó que el título del texto y su contenido generó curiosidad, los llevó a indagar más allá de lo trabajado en clase, algunos de ellos consultaron de manera autónoma sobre qué tan real era la lectura hecha en clase, en la segunda parte de la sesión presentaron imágenes impresas relacionadas con la portada del libro para compararlas con los dibujos que ellos habían hecho, algunos manifestaron que habían consultado en internet sobre la existencia o no del aparato. Como se puede evidenciar el ejercicio hecho en clase despertó la motivación en los estudiantes para leer e indagar más sobre el tema. Al respecto Lerner afirma “Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones” (Lerner, p.26).</p> <p>Además se observó que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo de comprensión literal: En el componente Transcripción la mayoría no encontró la información solicitada, por lo tanto fue necesario realizar nuevamente la lectura del texto para aclarar las ideas y responder a las preguntas planteadas durante la actividad.</p> <p>En el componente Léxico nuevo algunos niños entendieron el significado de palabras como Vástago, suplirse, rebosante, pero no lograron ubicarlas en el contexto de la lectura quienes estarían en el nivel medio de comprensión literal. Un grupo pequeño de estudiantes se ubicó en el nivel literal alto de comprensión ya que encontraron la información específica relacionada con el lugar donde venden el Baby Hp y nombraron las ventajas específicas que representaría el uso de ese artefacto. De este grupo, algunos estudiantes solicitaron aclaración sobre algunos términos desconocidos, para llegar al concepto se apoyaron en la información contenida en el texto, la intervención del docente y los conocimientos previos.</p> <p>En el componente Paráfrasis para la gran mayoría del grupo el modelo publicitado en el texto es algo real, no se logró deducir el mensaje de la lectura, algunos niños expresan con sus palabras algunas oraciones presentes en el texto que notaban la comprensión del mismo, ellos estarían en el nivel medio de este componente.</p> <p>En esta sesión no se evidenció ningún estudiante en el nivel alto de comprensión con relación a este componente.</p> <p>En el componente superestructura La totalidad de los niños se encuentra en un nivel bajo de comprensión, necesitaron aclaración sobre el tipo de texto y aun así no lograron acercarse a la clasificación. Al indagar por el tipo de texto que se había leído manifestaron que era un cuento, una fábula, entre otros. En cuanto al nivel de comprensión inferencial, se evidenció que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel bajo, demostraron poco interés por cuestionar la intención del texto asumiendo como cierto su contenido. Luego de cuestionamientos de ellos mismos algunos cambiaron su posición y se animaron a consultar más sobre el tema y el autor para la siguiente clase.</p> <p>En el componente tema ninguno de los estudiantes logró dar cuenta del tema del texto con alguna frase específica Consideraron que el texto hacía referencia a la venta de un objeto que existe en el mercado actual. Manifestaron que aunque ellos no lo hayan visto es muy probable que lo vendan. La docente tuvo que hacer énfasis en las características del texto e indicarles y acercarlos al tema con ideas explícitas.</p> <p>En el componente léxico por contexto, la mayoría asumió la posición pasiva frente a la búsqueda del significado de las palabras, Esperaron a que otros compañeros dieran una explicación e interpretaran términos desconocidos. Algunos lograron aclarar por ellos mismos el significado de las palabras y darles sentido según el contexto</p> <p>En el componente cohesión la gran mayoría confundió el orden de las acciones. Esto se evidenció al momento de construir y exponer los dibujos que se habían solicitado. Algunos no seguían la secuencia de acuerdo al contenido del texto. Algunos lograron indicar el orden de los eventos pero no de todos. Este grupo fue quien oriento a sus demás compañeros para que identificaran el orden de algunas de las acciones expresadas.</p>	

En el componente Idea global, la mayoría expresó particularidades del texto pero no sintetizó la idea global, un grupo pequeño describió apartes del texto que les permitió aproximarse a la idea global, pero no lograron integrar estas ideas para sintetizar el sentido del texto

Al analizar el nivel de comprensión crítico valorativo en esta sesión los hallazgos fueron los siguientes:

En el componente enciclopedia la mayoría de niños no relacionó los saberes previos con el contenido del texto. Solo algunos utilizaron estos saberes cuando intentaron explicar términos nuevos, recordando y asociando definiciones.

En el componente preguntas que suscita el texto se observó que la mayoría de los niños no demostraron interés por preguntar sobre el texto, asumiendo como verídica la información de este. Solo algunos niños manifestaron sus inquietudes respecto al contenido y la veracidad del mismo. Este grupo tomó la decisión de indagar por sus propios medios si lo que habían leído era real.

Haciendo énfasis en el nivel literal, sustenta lo evidenciado en esta sesión la afirmación de Flórez (2007):

Cuando el niño logra ubicar o recuperar una representación semántica de lo que decodifica, tiene una retroalimentación que le permite experimentar que ha leído correctamente (Whitehurts y Lonigan, 2001); por tanto, el niño que no conoce el significado de una palabra dada, se afectan tanto la decodificación como la comprensión (Stahl, 1999). Los jóvenes lectores decodifican las palabras más complejas en significados con menor precisión y más lentamente las palabras cuyos significados le son familiares (Schwanenflugel y Askin, 1994; Schwanenflugel y Noyes, 1996; McFalls y Schwanenflugel, 1996). Por consiguiente unas de las maneras de promover el éxito en la lectura temprana es asegurar que el niño tenga el vocabulario que le permite enfrentar las demandas de la tarea de la lectura. (pp. 66-67)

Sesión Número 2	Comprensión lectora “ Los tres bandidos”
	<p>Objetivos</p> <p>✓ Estimular la motivación por la comprensión del significado de la lectura realizada</p>
<p>Instrumentos recolección de información y evidencias.</p> <p>Los instrumentos de recolección utilizados fueron, cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, matriz de evaluación</p>	
<p>Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades)</p> <p>Motivación: la actividad se inició con la organización del curso en grupos de 4 estudiantes. La docente entregó recortes de diferentes objetos y partes de cuerpos, a cada grupo, les indicó que construyeran un súper héroe que ayudara a los niños y que pensarán en sus funciones y sus poderes. Cada grupo construyó el súper héroe en un octavo de cartulina, luego expusieron los poderes que tenía, algunos se enfocaron en personajes de las series de televisión, les dieron poderes sobrenaturales, energía, velocidad, fuerza, destrucción, habilidad para volar y dominación. Durante la exposición, algunos comentaron sus sueños de cambiar el mundo, recoger a los niños de la calle, de darles comida a los ancianos, de acabar con los malos.</p> <p>Luego de la actividad de motivación se les explicó la rutina see - think - Wonder. Para esto de les presentó algunas diapositivas con las imágenes que acompañaran la rutina de ahora en adelante y lo que significaba cada uno de sus momentos, se dieron las posibles traducciones al español con ayuda del grupo.</p> <p>Para cada parte de la rutina se orientó que: La imagen presentada se observará por un tiempo prudencial atendiendo las sugerencias de la docente de observar lo más preciso posible la imagen y escribir luego de este tiempo lo que observan, luego se dará igual un tiempo determinado para pensar sobre lo que ven y después escribir estos pensamientos lo más detallados posible en el cuaderno y por último preguntarse todo aquello que les inquiete sobre lo que pensaron y vieron en la imagen, escribiendo estas preguntas en el cuaderno.</p> <p>Para iniciar la rutina se presentó en diapositiva la imagen de la caratula del cuento Los tres bandidos de Tomi Ungerer sin el título, los estudiantes observaron en silencio la imagen durante 3 minutos En la primera parte de la rutina See, comentaron lo que veían, siluetas negras, señores, armas, encapuchados, ojos blancos con negro, sombreros alargados, líneas blancas en los sombreros, sombreros que parecen dedos alargados.</p> <p>Al aplicar la segunda parte Think: Los estudiantes manifestaron que pensaban que la imagen que veían era de tres ladrones malos, tres guerreros, asociaron que al ser de color negro eran personas no gratas, oscuridad, etc., pensaron que eran personas malas que se estaban escondiendo, cometieron algún delito, están huyendo.</p> <p>En la parte final Wonder, se presentaron muchas preguntas repetidas como ¿Por qué son malos?, ¿para que llevan armas?, ¿qué quieren hacer con esas armas? ¿Por qué quieren matar?, ¿son cazadores?, ¿Por qué usan capas negras? ¿Por qué serán malos?, ¿qué quieren conquistar?</p> <p>Luego se presentó el video del cuento los tres bandidos, la docente hizo la narración, surgieron inquietudes con algunos términos como trabuco y fuelle, que se aclararon con ayuda de lo que observaron en la imagen y las participaciones de algunos de ellos. Se les dio la indicación de crear un cuadro comparativo de cómo eran los bandidos antes y después de encontrar a la niña.</p> <p>En el cuadro ellos fueron concretos con las palabras que los definían como: antes malos, crueles, malosos, buenos y después, bondadosos, amigables, de corazón generoso, que comparten</p> <p>Luego se realizó la socialización, algunos grupos presentaron el contenido del cuadro.</p> <p>Después de terminar la socialización se les preguntó ¿cuál será la razón por la cual los bandidos empezaron a robar?, a lo que respondieron por que tuvieron una infancia difícil y continuaron siendo malos, porque no tuvieron un buen ejemplo, porque no tenían para comer y les toco, los obligaron y después les gusto.</p> <p>A la pregunta ¿Qué diferencias existen entre los conceptos de bandido y bondadoso? Los estudiantes respondieron: Los bandidos son malos y los bondadosos son buenos, los bandidos hacen daño a la gente, los bondadosos ayudan a la gente, bandido roba por tener plata o a veces mata y los bondadosos tiene piedad de alguien que está en una situación crítica, bandido ladrón, irrespetuoso, contestón y bondadoso amigable, respetuoso, cariñoso, responsable, bandido es una persona la cual se dedica a robar, bondadoso una persona que ayuda a los demás, bondadoso malo,</p>	

ladrón secuestrador, asesino, bondadoso bueno, amable, no roba, humilde, el bandido es peligroso y bondadoso amable y cariñoso, bandido es el que roba sin ningún motivo y roba, hasta pueden matar y bondadoso es el que ayuda a otros sin esperar nada a cambio

A la pregunta ¿Con cuál de los dos términos caracterizas a los tres hombres de la historia? ¿Por qué? Los estudiantes respondieron que: Antes eran bandidos pero ahora son bondadosos, los dos términos le corresponden porque ellos cambiaron, una parte de ellos fue mala pero luego son bondadosos, son bondadosos porque lo de antes ya no importa, ellos cambiaron porque tuvieron la oportunidad de ser otros.

¿Cuál es el cambio que muestran los tres bandidos en la historia? ¿Por qué?, Los niños respondieron en su cuaderno :

Al encontrar a la niña, ella los hizo cambiar, luego ellos trabajaron para el bien, se olvidaron de su pasado y ahora quieren ser buenos, descubrieron que hacer el bien le hace mejores y más felices, les gusto que la gente del pueblo los vieran juiciosos. La historia de Tifany los volvió buenos, les ablandó el corazón, se cambiaron las capas a color rojo porque ya no serían más malos. Se acabó el tiempo de la clase y se les indicó que la actividad continuaría en la siguiente clase.

Parte dos de la sesión 2

Para iniciar la segunda parte los estudiantes recordaron la actividad realizada en la clase anterior. Luego se escuchó el audio de la canción la nena de Ricardo Arjona, que narra la historia del secuestro de una niña, se les pregunto ¿Cuál creían que era el título de la canción?

La canción no fue entendida con solo escucharla una vez. No se entendió el mensaje pues comentaron que hablaba de una niña pero no de su final por lo que la pregunta no pudo ser bien orientada. Luego se volvió a escuchar la canción haciendo pausas y planteando preguntas para que ellos mismos aclararan el contenido de la canción. La reacción al comprender el mensaje fue de mucha tristeza, de llanto, de desconsuelo, algunos de ellos dieron el título acertado a la canción como el secuestro.

Durante las aclaraciones de la canción algunos estudiantes entendieron que la expresión seguida de ceros hacía referencia a la cantidad del valor pedido por el rescate. También comprendieron que el secuestrador era alguien conocido por la niña, aclarando las preguntas que estaban planteadas para la sesión.

Luego se les solicito que comentaran que relación encontraban entre el cuento de los tres bandidos y la canción de La nena, en cuanto a esto ellos respondieron: las historias se parecen porque en las dos hay un secuestro, pero con finales diferentes, porque en los tres bandidos los malos cambian y se vuelven buenos, además en el cuento los malos si alimentaban y cuidaban a la niña mientras que en la canción los secuestradores eran más malos y eso que eran de la familia, la historia del cuento es de mentiras y en de la canción es una historia de la vida real, los del cuento usaron muchas armas y los de la canción solo mataron al conductor. Luego de escuchados los comentarios le les entrego el formato de rúbrica de autoevaluación.

Obstáculos:	Evaluación
<p>En comparación con la primera actividad solo algunos estudiantes faltaron con materiales.</p>	<p>Para realizar la evaluación utilizamos una rúbrica de autoevaluación para los niños.</p>
<p>El tiempo programado para la sesión no alcanzó por lo que fue necesario tomar tiempo de la sesión</p>	<p>Al iniciar la sesión se explicó la forma como sería evaluado el trabajo en clase. Se mostró el formato de autoevaluación y se orientó cómo se debía manejar. Se hizo un ejercicio previo con el que se evaluó el trabajo de la primera sesión.</p>
Facilitadores:	<p>Se le entregó a cada uno de ellos una fotocopia para que después de recordar cómo había sido su desempeño en la sesión anterior, diligenciaran la rúbrica de autoevaluación. Esta fue diligenciada por todos los que participaron de la sesión. Algunos no la leyeron detenidamente. A pesar de las indicaciones de la docente, la mayoría la diligenció con notas muy altas convenciéndose de lo bien que hicieron su trabajo. Se presentaron también algunos errores en la forma de interpretar la matriz y ubicaron la valoración numérica en donde no correspondía.</p>
<p>Los estudiantes se mostraron motivados con las actividades realizadas. Estuvieron atentos durante la sesión. Estuvieron a la expectativa del texto que se iba a leer.</p>	<p>Para la evaluación del proceso de comprensión, las docentes utilizaron la rúbrica de comprensión de lectura donde se registró el desempeño de los niños. Además se lleva un registro lo más detallado posible en el diario de campo sobre las participaciones y los escritos en el cuaderno sobre cada parte de la sesión. Los estudiantes llevan un cuaderno de investigación donde registran sus apreciaciones y</p>

<p>Se interesaron por la rutina planteada, les llamó la atención el manejo de los términos en inglés.</p>	<p>participaciones además de su participación oral.</p> <p>En su cuaderno registran en cuanto a la primera parte de la sesión hacer un cuadro comparativo de los ladrones antes y después de encontrar a la niña, ellos fueron concretos con las palabra que los definían como malos buenos, bondadosos, crueles, amigables, malosos.</p> <p>Para la descripción de la imagen con el uso de rutina el vocabulario fue claro, sencillo y poco nutrido al definir las imágenes, usaron frases muy cortas para describir, fueron tímidos al hacer los comentarios al parecer por que les parecía elemental la imagen, pero luego poco a poco fueron surgiendo las participaciones y se complementaron las respuestas.</p> <p>Además en la rutina las respuestas de algunos sirvieron de orientación para le otros o las copiaran con diferentes palabras o surgieran nuevos puntos de vista.</p>
<p>Categorías evidenciadas</p> <p>Comprensión de lectura, nivel literal, nivel inferencial, Lectura en voz alta, rutina See – Think - Wonder</p>	
<p>Resultados, análisis y reflexión</p> <p>En la sesión se logra ver algunas dificultades que están presentes en la manera superficial como los estudiantes se enfrentan al cuento trabajado en clase , demostrando algunas necesidades frente a estrategias que ayuden a mayores comprensiones, a encontrar mejores formas de enfrentar el léxico nuevo o ayudarse con sus saberes previos para asumir mejor la lectura; lo que sugiere que hace falta por parte del docente afianzar y complementar la enseñanza de la lectura con más herramientas para los estudiantes que le ayuden a apropiarse con mayor seguridad del texto al que se enfrenta. Esto lo reafirma Cubo de Severino (2012) “los docentes necesitamos un modelo que nos permita hoy conducir el proceso y ayudar a nuestros alumnos a desarrollar su capacidad de lectura comprensiva” (p. 18), esto nos motiva a complementar la propuesta con estrategias léxicas para mejorar la comprensión, como diría la misma autora “el esfuerzo implica que el alumno descubra y aplique estrategias léxicas en el campo de la comprensión lectora. La intención del mediador es hacer a los alumnos conscientes de los procesos que tiene que realizar para lograr un grado óptimo de comprensión léxica textual” (p. 240).</p> <p>Para esta sesión se evidenció que para el nivel literal de comprensión en el componente transcripción aproximadamente la mitad del grupo, no dio cuenta de los personajes, los hechos, las situaciones los lugares expuestos explícitamente en el texto. Aunque identificaron parte de la información, no lo hicieron de forma ordenada y el resto del grupo alcanzó un nivel medio de comprensión literal, reconoció los personajes principales y secundarios, así como algunos lugares en donde ocurrieron los hechos.</p> <p>Para el componente léxico nuevo algunos no se detienen a complementar el vocabulario que desconocen, algunos comprendieron el mensaje de algunas oraciones a pesar de no conocer el significado exacto de palabras como trabuco y fuele.</p> <p>Para el componente paráfrasis unos pocos hicieron referencia a oraciones que les parecieron llamativas del cuento luego de lo escuchado, algunos reconocieron el mensaje de transformación del carácter de los personajes del cuento e hicieron comparaciones con juicios acerca de las historias.</p> <p>Para el componente superestructura muy pocos demostraron no conocer los componentes del cuento, la mayoría asumió el cuento en su forma general de inicio, nudo y desenlace.</p> <p>Además en el nivel inferencial de comprensión para el componente tema se evidenció que algunos no expresaron el tema con alguna frase, evitaron referirse al tema contestando “no sé”, utilizaron frases sencillas para referirse a lo bueno y lo malo de los personajes centrales del cuento, muy pocos asumieron palabras o frases cortas para referirse al tema.</p> <p>Para el componente Léxico por contexto algunos desconocieron el valor de los términos que desconocían, La mayoría logró encontrar significados a términos desconocidos pero no lograron asociarlos con sinónimos.</p> <p>Para el componente Cohesión algunos no percibieron los cambios indicados en el texto sobre detalles que indicaban la temporalidad, la narración se dividió en un antes y después del cambio de los tres protagonistas, lo que facilitó la interpretación de los eventos y su secuencia. Algunos realizan inferencias de oraciones escuchadas en el cuento.</p>	

Para esta sesión no se hizo referencia al componente idea global.

En nivel Crítico valorativo de comprensión en el componente **Enciclopedia**, algunos no vieron necesario aclarar términos desconocidos, no respondieron frente a las orientaciones de búsqueda de sinónimos, la mayoría logro comprender el texto utilizando estrategias de desglosar el significado de términos nuevos por contexto, Algunos asociaron los personajes con otros vistos en las series de televisión y otras historias.

En el componente **Toma de posición**, algunos comentaron de manera superficial que la historia es de unos buenos y unos malos, Unos pocos opinan que los malos se pueden volver buenos porque algo los hace cambiar. También comentaron al comparar el cuento y la canción que uno era del mundo imaginario y la canción de la vida real, algunos comentaron sobre lo valioso de escuchar y que cuando se presta atención se puede cambiar de forma de ser.

Para el componente **Preguntas que suscita el texto**, algunos pocos no hicieron preguntas al texto, a sus compañeros o docente después de sugerírselo, la mayoría hizo preguntas que se pueden deducir del texto, ¿Qué los hizo cambiar de comportamiento? Algunos dedujeron respuestas a preguntas que no están en el cuento como ¿Cómo fundar un lugar donde se ayuden a los niños pobres?

Rutinas de pensamiento

Por otra parte, la actividad de iniciación con la rutina, pareció obvia para la mayoría, al observar la imagen algunos comentaron que era así de simple como se veía tres personas con capa negra, en un comienzo se extrañaron frente a la necesidad de decir que veían, luego cuando se les animó a buscar más características, a ser más precisos en la descripciones algunos hicieron suposiciones sobre lo que veían, pero fue complicado para ellos. También en las preguntas no fluían de parte de ellos y ocurrió que Andrés comento ¿Por qué tienen capas negras?, los demás al escucharlo, llevaron las preguntas hacia este enfoque y continuaron, ¿por qué tienen hacha?, ¿por qué tienen corneta?, etc. Cuando se permite el espacio para reflexionar se nota la incertidumbre en los rostros de algunos al querer la respuesta acertada para complacer a la docente o para no ser juzgados por los compañeros, pero frente a la motivación y aceptación de todas las respuestas el panorama va cambiando y se pierde el temor a decir lo que se piensa con un poco más de fluidez. En palabras de Richhart R. (p. 43) “la retención de información a través de la práctica rutinaria, no es aprendizaje, es entrenamiento”, en cuanto a permitir que por medio de frases sencillas, cortas y variadas pero no como respuestas mecánicas, se permita construir nuevas ideas generadas en un entorno y contexto que enriquecen los pensamientos, permite que se cambie la concepción del docente y del estudiante a preparar un libreto sobre una lectura, donde en docente pregunta y ellos responden buscando una respuesta única y acertada. La rutina permite que no sea mecanización de respuestas, pues deben ajustar sus percepciones sobre lo que ven, acomodarlo al contexto, preparan la manera de expresarlo de manera clara y diversa.

Sesión Número 3	Comprensión lectora “ La peor señora del mundo”
	Objetivos
	✓ Disfrutar de la lectura a través del ejercicio de la rutina de pensamiento See-Think-Wonder
Instrumentos recolección de información y evidencias.	
Los instrumentos de recolección utilizados fueron, cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, matriz de evaluación	
Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades)	
<p>Motivación: Se realizó un juego que consiste en darle cualidades a personajes creados por ellos y buscar frases que los describa, usando al inicio las expresiones: los más, él más o el más.</p> <p>Los niños llevaron diferentes imágenes (siluetas de personas, objetos como carros, casas, partes de cuerpos, personas de todas las edades) que luego se mezclaron en una bolsa, un niño de cada grupo sacó algunas de estas al azar, para luego formar un personaje y asignarle cualidades. Esta actividad la realizaron en grupos de cuatro estudiantes.</p> <p>Algunos mostraron su trabajo en frente de sus compañeros, dieron a conocer el más feo, la más bonita, la más mala, el más fuerte, el más raro, la más boba del mundo, la más valiosa, la más veloz, el más elástico, el más destructor, el súper grafiti, la más valiosa con mucho dinero, mala irresponsable, fuerte y poderosa y asignaron cualidades de acuerdo al género, algunos según sus caricaturas favoritas, imitando personajes como Dragón Ball Z.</p> <p>A continuación se les proyectó en el video beam una imagen del cuento La peor señora del mundo, recortada y sin el título para hacer la rutina See - Think - Wonder.</p> <p>En la primera parte de la rutina, See: Ellos dicen vemos una señora fea, con verrugas, gorda, sin dientes, ojos de bruja, con hueso en la cabeza, ojos grandes, sombrero rojo, ojos rojos, arrugas, gruñona, pelo grasoso.</p> <p>Para la segunda parte de la rutina, Think: ellos dicen yo pienso que es una señora que no quieren en la casa, no tiene hijos, que tiene un restaurante, que no hace nada, alguien que come cosas grasosas, que está enferma, es una señora que ha tenido muchos hijos, que es muy regañona, que no se sabe ningún chiste.</p> <p>Para la parte final de la rutina, Wonder, ellos se preguntan ¿por qué no hace ejercicio?, ¿por qué es así?, ¿qué le gusta hacer? ¿Por qué le gusta ser mala? ¿Por qué no tiene amigos? ¿Por qué es tan fea?</p> <p>Luego de consignar en el cuaderno de investigación los aportes derivados de la rutina se escucharon los aportes de algunos estudiantes.</p> <p>A continuación se le entregó a cada estudiante una fotocopia del cuento para hacer la lectura silenciosa de La peor señora del mundo, durante un tiempo prudencial. Se organizaron en grupos de trabajo, cada equipo recibió un octavo de cartulina en el que registró el perfil para Facebook de La peor señora del mundo, con la participación de los integrantes se determinaron las características de dicho perfil, debía tener una imagen, amigos, grupos, correo, datos personales como edad, gustos, teléfono y algunas publicaciones en el muro o charlas de chat.</p> <p>En esta parte de la sesión se encontró que algunos prefirieron trabajar solo en parejas, y en sus octavos de cartulina iniciaron con el dibujo del perfil de la peor señora del mundo muy similar a la imagen utilizada para la rutina, algunos la complementaron con frases como soy la más mala, le dibujaron el cuerpo completo exagerando su aspecto terrible, luego enumeraron algunos posibles amigos y lo subtitularon enemigos, mencionaron algunos como las hormigas, la jirafa, elefantes, los hijos, la policía, el vecino más viejo, el limosnero, el taxista, los gatos, militares, zapatero, soldados, carpintero, arañas, el carnicero, el lechero, los bomberos, el papa, los habitantes del pueblo.</p> <p>Adicionaron los posibles grupos que tendría la peor señora del mundo en su Facebook: estos podrían ser los enojados, los envidiosos, los anti diversión, delincuentes, brujas, guerrilla, psicópatas, matonas, los marihuaneros, asesinos, ladrones, morbosos, también generalizaron en cuanto a la edad supuesta de la señora con bastantes años, entre 45 y 110 años, sexo, todos femeninos, correo como feamundo90@gmail.com, www.fea.com, soygorda@.com, entre otros. Agregaron algunas conversaciones que por lo general fueron amenazas de muerte y tortura a la señora, saludos entre villanos, escribieron comentarios sobre lo mal que trataba a otros.</p> <p>En la siguiente parte de la sesión realizaron un escrito en el cuaderno sobre las razones por las que ellos consideraban</p>	

<p>que La peor señora del mundo actuaba de esa manera, luego se socializaron estas apreciaciones. La mayoría de los comentarios justificaron las acciones de la señora, expresaron que en su infancia los padres fueron malos con ella, la trataron mal, fue ignorada, le pegaban, la atropelló un carro y se le borro la memoria, la trataban mal en el colegio.</p> <p>Luego trabajaron en la situación hipotética de: Si en el curso se viviera una situación parecida a la del texto ¿qué estrategias usarían para aliviar la situación?, en grupo escribieron las siguientes opciones: yo me iría del colegio, yo haría lo mismo que en el cuento, la apartaría de mi vida, llamar a alguien que me ayude, la ignoraría.</p> <p>Parte 2.</p> <p>En la segunda parte de la sesión se mostró la proyección del cortometraje La flor más grande del mundo, de José Saramago para que luego contaran la historia según la invitación del autor en el cortometraje.</p> <p>En grupos realizaron la narración oral de manera organizada, teniendo en cuenta la secuencia de la historia y la complementaron cuando faltaba algún detalle significativo.</p> <p>Para finalizar se les pidió que comentaran que ocurriría si: La peor señora del mundo llegara al pueblo donde está la flor más grande del mundo. Ellos afirmaron que: Yo no la invitaría, solo si ya se volvió buena, no.... La destruiría, eso no es una buena idea, si ya es buena sería alguien fuerte y grande para cuidar la flor, algunos niños complementaron este punto con un dibujo donde plasmaron como imaginaron que eran los dos lugares donde ocurrieron las dos historias.</p>	
<p>Obstáculos: Se retrasó en inicio de la sesión por dificultades técnicas con el video beam.</p> <p>Se debió llamar a casa de una de las niñas porque se sentía indispueta.</p> <p>La sesión no se terminó en el tiempo establecido. Dos grupos no finalizaron las actividades</p> <p>Facilitadores: La primera actividad fue un buen inicio, pues generó expectativas sobre los resultados de los personajes que saldrían.</p> <p>La trama del cuento les pareció llamativa</p>	<p>Evaluación</p> <p>Para realizar la evaluación utilizamos una rúbrica de autoevaluación para los niños. Se entregó a cada uno de ellos una fotocopia para que la diligenciaran según las indicaciones de la clase anterior, se enfatizó en algunas dificultades de la clase anterior, sin embargo se presentaron equivocaciones en su diligenciamiento.</p> <p>En esta tercera sesión se observó que algunos niños criticaron las asignaciones numéricas colocadas por algunos compañeros por considerarlas injustas. Medieron con algunos compañeros para modificar la asignación numérica.</p> <p>Para la evaluación de la sesión por parte de las docentes se utilizó la rúbrica de comprensión de lectura. Se registró el desempeño de los niños al resolver las actividades y sus participaciones.</p> <p>Esta rúbrica de comprensión de lectura evidencia el desempeño del grupo con relación a cada una de las categorías de comprensión de lectura. Para completar lo evaluado se recurrió al registro hecho en el diario de campo. Así como también se revisó lo consignado en el cuaderno de los estudiantes en cada parte de la sesión</p>
<p>Categorías evidenciadas</p> <p>Comprensión de lectura, nivel literal, nivel inferencial, crítico valorativo, lectura en silencio, rutina See -Think – Wonder</p>	
<p>Resultados, análisis y reflexión</p> <p>Durante esta sesión se pudo establecer la gran empatía que se generó entre el cuento y los lectores, porque les permitió continuarlo, comentarlo, complementarlo, recrearlo y sus resúmenes y participaciones son muestra de esto. Además de identificar su estructura de manera general lograron tomar parte de la intención del autor cuando toman postura para argumentas sus posiciones frente a lo leído. Si bien se puede decir que cada cuento es uno diferente de otro según la mirada de quien lo lee, se necesita de una estructura general para su interpretación. Según Alfonso y Sánchez, “Los textos deben gran parte de su significado a la forma como se interrelacionan los elementos constituyentes de su estructura. Pero el contexto en que se produce y comprende es definitivo para entender su sentido completo” (Alfonso y Sánchez, 2009, p.49). Cómo lo afirman los autores el contexto contribuye en gran medida a la creación se comprensión, a hallarle significado, a tener sentido para el lector.</p> <p>En esta sesión se evidenció que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel alto de comprensión literal.</p> <p>En el componente Transcripción, la mayoría no dio cuenta de todos los personajes y no los caracterizó dentro del</p>	

contexto del cuento, además expresaron de forma desordenada la información que extrajeron del cuento, algunos mencionaron parcialmente los personajes del cuento pero no los asociaron de manera adecuada con el contexto de la historia y algunos se refirieron a los personajes del cuento ubicándolos en espacio y tiempo dentro de la historia cuando elaboraron el perfil de la protagonista y clasificaron los amigos y enemigos

En el componente **Léxico nuevo**, ninguno de los niños mostró dificultad con el vocabulario utilizado en el texto.

En el componente **Paráfrasis**, algunos demostraron poca fluidez en las oraciones que usaron para referirse al contenido del cuento. Y la mayoría de los estudiantes expresaron con sus propias palabras situaciones ocurridas en el cuento.

En el componente **Superestructura**, algunos no mencionaron los elementos relacionados con la estructura del cuento, la mayoría reconocieron que se hacía referencia a un cuento y que cumplía con los componentes y silueta en general.

La mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel medio en el nivel inferencial de comprensión.

En el componente **cohesión**, algunos confundieron el orden de los eventos ocurridos en el cuento, la mayoría expresó con sus propias oraciones los eventos en orden cronológico como ocurrieron en el cuento

En el componente **Idea global**, algunos no logran hacer de manera clara el resumen, dan demasiados detalles y no se acercan a la idea global, La mayoría logró organizar un esquema de resumen pero omiten elementos relevantes que pueden apoyar la construcción de la idea global.

La totalidad de estudiantes se encuentran distribuidos en medio y bajo en el nivel Crítico valorativo de comprensión

En el componente **enciclopedia**, la mayoría no fue asertivo al usar sus saberes previos y relacionarlos con el cuento, comentaron en sus resúmenes eventos de otras historias que no eran pertinentes para este, algunos utilizaron sus saberes previos cuando hicieron la comparación del cuento y la historia de la flor y enriquecieron sus oraciones al expresar como eran los lugares donde ocurrieron los hechos.

En el componente **Intención del texto**, algunos no se cuestionaron sobre el orden y estructura del cuento, para la mayoría fue clara la secuencia de las acciones en el cuento e identificaron la estructura básica del cuento y lo expresaron cuando hicieron la narración en sus resúmenes.

En el componente **Toma de posición**, en la mayoría de los estudiantes no se evidenció una posición crítica frente al relato narrado, unos pocos comentaron sobre lo fantástico e imaginativo del texto al comparar las descripciones exageradas con la realidad dando argumentos de por qué era fantasioso.

En el componente **Preguntas que suscita el texto**, la mayoría no demostró motivación por cuestionar al cuento o los eventos que se narraron, pocos se preguntaron sobre cómo podían convivir en un pueblo tan diversos personajes y permitir una situación tan exagerada como la del cuento.

En los resultados encontrados en la implementación de la rutina para la sesión, se apreció como las participaciones de algunos estudiantes impulsan los pensamientos de otros para animarlos a continuar, para motivarlos a preguntar cuando parece que no hay participaciones. La forma como se desarrolla la rutina permite la posibilidad a los participantes de darse tiempo para reflexionar, apoyándose unos a otros, además de hacer sus propias reflexiones. Cabe resaltar lo valioso de dar la oportunidad de preguntarse al respecto de lo observado, de tomar posición de manera más profunda, cuando se toman el tiempo de analizar detalles que de otra forma pasarían desapercibidos, en palabra de Richhart “Preguntarse, [...] asegura que los estudiantes tengan suficiente tiempo para adquirir nueva información a través de observar cuidadosamente, pensar sobre la información y sintetizarla, y luego identificar nuevas preguntas” (2014, p.98).

Sesión Número 4	Comprensión lectora “ ves al revés”
	<p>Objetivos</p> <p style="text-align: center;">✓ Comprender el sentido del texto infiriendo información específica</p>
<p>Instrumentos recolección de información y evidencias.</p> <p>Los instrumentos de recolección utilizados fueron, cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, matriz de evaluación</p>	
<p>Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades)</p> <p>Motivación: Para iniciar la sesión se les escribió en el tablero algunas palabras palíndromas con la intención de identificar las características que las hacían particulares y que se animaran a buscar otros ejemplos. Los ejemplos que se escribieron fueron: Caneca, sometemos, sálemelas, Adán no calla con nada, Alí tomo tila y de allí resultaron términos como ala, sol, oso, Ana. Algunos construyeron jeroglíficos ayudándose de dibujos combinados con letras, luego de la nueva aclaración ellos fueron pasando uno a uno al tablero para escribir los nuevos términos y sus compañeros realizaron ajustes cuando la palabra escrita no era palíndroma.</p> <p>Continuando con la sesión se les mostró dos imágenes, una de un oso perezoso y la otra de un murciélago, para realizar la rutina see-think- Wonder y animarlos a buscar de que trataría el cuento de la sesión.</p> <p>Se les indicó que observaran con detenimiento y en silencio las dos imágenes proyectadas, cada uno dibujo en el cuaderno los símbolos de la rutina (ojo con lupa, cerebro pensando y signo pregunta) y escribieron lo que veían: dos animales, dos animales colgados, dos árboles uno grueso y uno delgado, están viendo al cielo, están agarrados al palo, el murciélago esta agarrado de la cola y el oso de las patas y las manos, dos animales peludos, paisajes naturales, son de color claro y oscuro, al oso se le ven los ojos abiertos, Para la segunda parte de la rutinas pensaron que: ellos pueden vivir así, son animales muy perezosos, viven en un ambiente tranquilo, son animales felices, tienen brazos fuertes, deben apretar fuerte.</p> <p>Para la parte final de la rutina hicieron preguntas como: ¿Por qué aguantan tanto tiempo así?, ¿Por qué el oso tiene los ojos abiertos?, ¿Está durmiendo?, ¿Por qué no se caen si les coge el sueño?, ¿Cuánto tiempo pueden vivir así y no se caen?</p> <p>En cuanto a la pregunta, ¿de qué creen que trata en cuento para hoy? Dijeron: de animales que viven colgados, de dos amigos que viven colgados, de un bosque con animales raros, de los sueños de dos animales, de vampiros, de los perezosos, de la amistad, de la vida en la selva.</p> <p>Para dar continuidad a la actividad, se hicieron grupos de cuatro niños y se les entregó una fotocopia del cuento sin el final para que compartieran la lectura y a su vez buscaran el final que ellos consideraran pertinente.</p> <p>Los diferentes grupos realizaron la lectura de manera compartida, dividiéndola por párrafos, otros grupos eligieron a un líder que leyera la totalidad de cuento. Terminada esta parte se socializó la lectura, notando que los niños identificaron que faltaba el final, para que llegaran a darse cuenta de la ausencia del final de la historia fue necesario que la docente realizara varias preguntas orientadoras. Cuando se les preguntó ¿qué pasó al final? ellos dieron otros ejemplos de cómo se verían otras situaciones al revés en la historia pero no presentaron un final que permitiera concluir o hacer el cierre del relato...</p> <p>Cuando se les insiste en dar un final a la historia ellos comentan: ¿cómo es un río? Está por arriba y nos caen gotas en la cara, ¿Cómo es una flor? Como un pocillo con los pétalos para abajo y el tallo para arriba, ¿Cómo es el pasto? Como chusitos con la tierra para arriba, luego de varios ejemplos por el estilo, uno de los niños comentó, profe ahí dice tres preguntas para la señora murciélago y falta una, ahí está el final, logrando que sus compañeros se dieran cuenta que la historia estaba inconclusa. Sim embargo no aportaron para este final algo diferente a más ejemplos y preguntas sobre como vería la señora murciélago.</p> <p>Seguido a esto la docente hizo la lectura del final de la historia original</p> <p>Luego de leído el final, se abrió el espacio para una lluvia de ideas en el que los participantes opinaron a cerca de la enseñanza del texto. Las intervenciones a manera de conclusión fueron varias: “profe es que no pensamos en lo que piensa el otro”, “es que se nos olvida que los otros dices otras cosas y ven otras cosas”, “nosotros no sabemos cómo ve la murciélago porque nosotros no estamos así, bueno a veces jugamos a ver las nubes”, “también nos ponemos</p>	

<p>bravos antes de preguntar qué es lo que pasa”. Luego se hicieron preguntas ¿cómo sería estando en el agua y en el aire?, ¿Por qué no solo le regalan lo que ella quiere y ya? compararon con situaciones del aula donde se habían presentado conflictos y no se escuchó al otro, o la manera como afectan los chismes.</p> <p>Finalmente se les entregó la rúbrica de autoevaluación para ser diligenciada por cada uno de los participantes.</p>	
<p>Obstáculos: Se presentaron interrupciones por la entrega de los refrigerios.</p> <p>Dos de los cinco grupos no se organizaron con facilidad para hacer la lectura. No todos los participantes de los grupos terminaron la parte escrita de la actividad.</p> <p>Facilitadores: Las imágenes del oso y el murciélago generaron buenas reacciones que facilitaron el querer saber de qué trataba en cuento.</p> <p>La lectura fue agradable de realizar y se logró captar la atención de todo el grupo, aunque estaban trabajando en equipo, quienes no leyeron estuvieron en silencio, atentos a escuchar lo que leían sus compañeros.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Se les entregó la rúbrica de autoevaluación para ser diligenciada por cada uno de los participantes. Se evidencio que algunos de ellos no se detienen a leer cada ítem, pues asumen que ya lo conocen. Algunos de ellos comparten sus valoraciones numéricas y se colaboran en el diligenciamiento con críticas sobre como vieron el desempeño de sus pares, algunos aceptan y asumen las críticas, otros no, otros se quejan con la docente para hacer que el compañero se vea presionado a disminuir su nota.</p> <p>Para la evaluación de la sesión por parte de las docentes se utilizó la matriz de comprensión lectora donde se registró el desempeño de los niños al resolver las actividades y sus participaciones.</p> <p>Esta rúbrica de valoración de comprensión de lectura evidencia el desempeño del grupo con relación a cada una de las categorías de comprensión. Para completar lo evaluado con la matriz, se recurrió al registro hecho en el diario de campo. Así como también se revisó lo consignado en el cuaderno de los estudiantes en cada parte de la sesión.</p>
<p>Categorías evidenciadas</p> <p>Comprensión de lectura, nivel literal, nivel inferencial, Lectura compartida, rutina see-think- Wonder.</p>	
<p>Resultados, análisis y reflexión</p> <p>En esta sesión se notó la ausencia de estrategias adquiridas por los estudiantes previamente, de tal forma que les permitiera comprender mejor el cuento y lograr dar cuenta de una estructura general, que les permitiera dar cuenta de la ausencia del final y de igual forma construir uno.</p> <p>Para que la comprensión de un texto se lleve a cabo son muchos los elementos que se conjugan y que se hacen necesarios y en el caso de los niños que están en este proceso, los acompañantes juegan un papel muy importante. Una parte corresponde a la enseñanza de estrategias de diferente tipo que ayuden a los estudiantes a apropiarse de manera más eficaz. Según Cubo de Severino (p. 44) “si, como docentes, logramos que el estudiante desarrolle algunas estrategias inferenciales durante el proceso de la lectura hasta que la automatice, en un nuevo proceso se pueden desarrollar otras y, de este modo, crecerá como lector”. En ese crecimiento como lector las estrategias inferenciales específicamente desarrollan la posibilidad de hacer que aquello que no está dicho en el texto ahora sea claro y conocido, transformándose en algo significativo para quien lee.</p> <p>En esta sesión se evidenció que la mayoría de estudiantes ha avanzado y se ha fortalecido en el nivel medio Literal de comprensión lectora.</p> <p>En el componente Transcripción, algunos recordaron la información de forma desordenada e hicieron la narración del cuento de manera muy superficial, la mayoría de los niños logró hacer un relato del cuento teniendo en cuenta los animales que intervinieron en él, pudieron deducir el posible contenido, infirieron de forma acertada sobre el lugar en donde se llevaban a cabo los hechos, manifestaron que la historia ocurría en un bosque.</p> <p>En el componente Paráfrasis, Algunos no pudieron expresar claramente el mensaje del cuento. Las ideas que registraron en el cuaderno no eran claras. Algunos niños realizaron la narración de manera general, expusieron con sus palabras algunas oraciones del cuento. Algunos de los niños expresaron apropiadamente lo ocurrido en el cuento. Con sus propias palabras, dieron a conocer la esencia de los hechos, los personajes y las acciones.</p> <p>En el componente superestructura, la gran mayoría de los niños aunque identificaron el tipo de texto leído, al leer el texto no reconocieron que al documento que les habían entregado le faltaba el final, uno de los niños además de</p>	

identificar qué estaba leyendo un cuento, notó que faltaba una de las partes del cuento pero no dijo su nombre.

La mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel bajo de comprensión crítico valorativo

Enciclopedia La mayoría de los estudiantes utilizaron sus saberes previos para establecer relación con el tema del texto pero estos no tenían relación con el contenido del cuento, algunos asociaron el mensaje del cuento con situaciones de la vida real, establecieron relación con la falta de escucha y ponerse en la situación del otro.

En el componente de **Toma de posición**, algunos solo expresaron con sus palabras frases del cuento sin tomar posición en cuanto a lo ocurrido y el mensaje de la historia, algunos expresaron sus opiniones sobre lo que le ocurrió a los animales del bosque y lo asociaron con situaciones ocurridas a ellos en otros lugares o en aula de clase, luego de conocer el final del cuento algunos identificaron el tema y argumentaron sobre el error en el que estaban los animales del bosque al no escuchar y ponerse en el lugar del otro y entender a la señora murciélago.

En el componente **preguntas que suscita el texto** La mayoría no planteo preguntas que cuestionaran cuento, Algunos se cuestionaron sobre situaciones que no eran evidentes dentro del cuento y que surgieron al comparar el texto con situaciones de la vida real.

Rutina de pensamiento:

Se observó que los estudiantes en esta sesión demuestran tener presente el esquema general de la rutina y la forma como se ejecuta, además de hacer participaciones de manera más espontanea, aunque falta profundidad en sus observaciones y generalmente hacen apreciaciones sobre lo ven, representa dificultad hacer la sola observación. Para la parte final de la rutina se destacó el hacer preguntas, en comparación con las anteriores sesiones en esta se evidenció una mayor riqueza en la cantidad de preguntas.

Sesión Número 5	Comprensión lectora “El rey mocho”
	<p>Objetivos</p> <p>✓ Realizar juicios valorativos que conlleven a inferir el significado del texto</p>
<p>Instrumentos recolección de información y evidencias.</p> <p>Los instrumentos de recolección utilizados fueron, cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, matriz de evaluación</p>	
<p>Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades)</p> <p>Motivación: se inició con una actividad que se realizó de forma individual en la que las docentes proponían unas palabras y a partir de las letras de cada una los estudiantes debían escribir nuevas palabras. En un comienzo lo consideraron difícil porque intentaban solo acortar la palabra trabajada, después pudieron crear entre dos o tres palabras a partir de la inicial.</p> <p>Para el inicio de la red conceptual se les mostró y explicó a los niños las imágenes relacionadas con pasos a seguir de la rutina, See, Think, Wonder; como ya les eran familiares no hubo cuestionamiento frente a estas. De entrada se realizó el See de la rutina con respecto a tres imágenes (una corona, una oreja y un flautista) proyectadas en el televisor estas hacían alusión al texto a trabajar; cada una de las imágenes se mostró por separado por un intervalo de un minuto estas fueron observadas por los estudiantes en silencio, aunque no fue de un todo así porque tendían a nombrar es voz alta las imágenes que veían, luego escribieron en sus cuadernos las palabras que hacían referencia a las imágenes.</p> <p>Profundizando en el Think se les pidió que pensarán a partir de lo visto qué información le brindaba cada imagen, cuál podría ser la relación entre ellas y de acuerdo a esto plantear posibles títulos del texto a trabajar o aspectos relacionados con su narración. Ante esto pidieron que se volvieran a mostrar las imágenes a lo cual se recalcó que observarían detenidamente, reconocieran cada una y pensarán que les sugerían las tres imágenes y no analizarlas por separadas.</p> <p>Algunos de los posibles títulos expresados fueron: “el rey de la flauta”, “la princesa que no puede oír la música”, “el rey que le gusta escuchar música”, “el rey dueño de una flauta”. Cuando se les dijo el título real del texto no encontraron relación con las imágenes vistas previamente. Al enfatizar en la palabra mocho comentaron que hacía referencia a no tener algo o tener algo cortado y al relacionarlo con las imágenes y el título dado coincidieron en que al rey le habían mochado la oreja pero en ese momento dejaron de lado de qué forma hacía parte la imagen del flautista.</p> <p>Luego se pasó a leer en voz alta y por turnos el cuento, este se proyectó en el televisor y a medida que uno de los estudiantes leía los demás podían seguir mentalmente la lectura. Primeramente se leyeron los dos primeros párrafos y se realizó un alto en el que se preguntó cuáles de las imágenes vistas ya habían percibido en la lectura, a lo que algunos se refirieron a rey, pero se les volvió a preguntar y esta vez fueron concretos con las imágenes de corona y oreja.</p> <p>Luego se procedió con la tercera parte de la rutina Wonder en la que plantearon preguntas previas al fin de la narración como “¿qué le pasó en la oreja al rey?”, al pedirles que incluyeran la imagen que aún no era mencionada en el texto preguntaron: ¿por qué el rey tiene una flauta?, pues hablaron que creían que el rey tenía una flauta porque consideraron que las tres imágenes estaban relacionada directamente con pertenencias del rey, así como “por ser rey tiene una corona, no tenía una oreja”, pensaron que la flauta era también de él. A parte de este no se dieron más preguntas por lo cual se les recordó que aún no se conocía el final del cuento y que otra información podía tenerse en cuenta que previeran el final del cuento y que papel jugaba una flauta en este.</p> <p>Para concretar las ideas que tenían sobre el desenlace de la narración se les pidió que analizaran lo discutido hasta el momento y plasmaran por escrito el final que imaginaban.</p> <p>Parte dos de la sesión 2</p> <p>Se retomó la sesión recordando lo trabajado anteriormente y leyendo los escritos de los estudiantes donde proponía un posible final del cuento El rey mocho. En síntesis algunos finales fueron: “el rey mocho se coloca otra oreja y vive feliz para siempre”, “el rey le contó a todo el pueblo que usaba peluca porque no tenía una oreja” a lo cual los compañeros comentaron que no se tuvo en cuenta la flauta. Para finalizar la narración uno de los estudiantes leyó la</p>	

<p>parte final del relato, después de este realizaron estrategias de verificación y autocorrección con respecto a las posturas asumidas previamente. Después de esto escribieron cinco oraciones que daban cuenta de las situaciones más relevantes de la historia de forma resumida. Algunos no lograron a través de sus escritos parafrasear el cuento, puesto que las oraciones que enmarcaron en algunas de las partes de la narración. Como parte final de la sesión se plantearon interrogantes relacionados con el texto a los cuales tendieron a dar respuestas literales.</p>	
<p>Obstáculos:</p> <p>La disponibilidad y funcionamiento de algunos materiales audiovisuales retrasó un poco el inicio de la sesión.</p> <p>Facilitadores:</p> <p>La expectativa por una nueva sesión genera una disposición agradable por el trabajo a realizar por parte de los estudiantes.</p> <p>La identificación de las imágenes otorgadas a cada paso de la rutina permite que los estudiantes sean más concretos para realizar la actividad.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Se les entregó la rúbrica de autoevaluación para ser diligenciada por cada uno de los participantes. Algunos de ellos comparten sus valoraciones numéricas y se colaboran en el diligenciamiento con críticas sobre como vieron el desempeño de sus pares, algunos aceptan y asumen las críticas, otros no, otros se quejan con la docente para hacer que el compañero se vea presionado a disminuir su nota.</p> <p>Para la evaluación de la sesión por parte de las docentes se utilizó la matriz de comprensión lectora donde se registró el desempeño de los niños al resolver las actividades y sus participaciones.</p> <p>Esta rúbrica de valoración de comprensión de lectura evidencia el desempeño del grupo con relación a cada una de las categorías de comprensión. Para completar lo evaluado con la matriz, se recurrió al registro hecho en el diario de campo. Así como también se revisó lo consignado en el cuaderno de los estudiantes en cada parte de la sesión.</p>
<p>Categorías evidenciadas: niveles de comprensión literal, inferencial y crítico valorativo, rutina see – think - Wonder</p>	
<p>Resultados, análisis y reflexión.</p> <p>En el componente transcripción, algunos estudiantes hicieron referencia de a algunos personajes como el nuevo barbero. No recordaron los hechos en el orden en el que sucedieron. La mayoría de los estudiantes fueron capaces de identificar y recordar las situaciones planteadas en la narración. Recordaron apartes del cuento en los que se registraba que el rey era mocho de una oreja, el por qué llegó un nuevo barbero, que hizo este y cuál fue el final.</p> <p>En el componente paráfrasis, Algunos omitieron algunos datos de la narración, solo tomaron algunas oraciones y apartes del cuento y los expresaron con sus propias palabras. Pocos omitían datos relevantes de la narración. La mayoría de los estudiantes relató con sus palabras las situaciones que sucedieron en el cuento.</p> <p>En el componente superestructura, Todos señalaron de forma concreta las partes de la secuencia narrativa que presentó el texto. Identificaron el tipo de texto que leyeron.</p> <p>En el componente tema, Todos expresaron mediante una oración, el tema central que abordaba la narración.</p> <p>En el componente léxico por contexto, Pocos no consideraron importante indagar sobre el significado de palabras desconocidas así como tampoco se interesaron por buscar sinónimos para palabras como: mocho, peluca, greñas. La Mayoría interpretó el significado de lo que podía ser un rey mocho, relacionándolo con el contexto. Se interesaron por buscar el significado de las palabras desconocidas de acuerdo al contexto.</p> <p>En el componente cohesión, Todos los estudiantes aunque especifican en orden eventos del cuento, en ocasiones omitieron algún dato relevante como la actitud del rey al final de la narración.</p> <p>En el componente idea Global, Todos escribieron oraciones en las que expresaban ideas claves del texto pero omitieron oraciones que permitían dar un sentido global del mismo.</p> <p>En el componente enciclopedia, Algunos se mantienen al margen de realizar inferencias que contribuyan a predecir el texto, se quedan con observaciones muy elementales y aunque utilizan los saberes previos, estos no se relacionan con el contenido del texto. La mayoría dio cuenta de lo que ocurrió en el cuento y enlazó los saberes previos con el contenido de este.</p> <p>En el componente toma de posición, Algunos aceptan el contenido de la narración sin cuestionarla. Hacen críticas al texto que no son relevantes. La mayoría asume una postura frente al contenido del texto pero a la hora de argumentar lo que dicen, presentan explicaciones de una situación sin mayor profundidad.</p>	

En el componente **preguntas que suscita el texto**, Todos formularon preguntas obvias, que no cuestionaban el contenido del cuento. Estas preguntas se respondían de forma literal.

Rutinas de pensamiento

En la presente sesión se evidenció con mayor fuerza, que el uso de las rutinas es llamativo y motivante para los estudiantes a la vez que permite al docente darse cuenta de lo aciertos y desacierto frente al proceso de comprensión de lectura lo cual contribuye a establecer necesidades específicas a trabajar con los estudiantes esto se refuerza desde la mirada de Ritchhart, Church, y Morrison (2014) quienes conciben que “sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas” (p. 64).

Sesión Número 6	Comprensión lectora “El libro de los cerdos”
	<p>Objetivos</p> <p>✓ Observar situaciones y comportamientos distintivos en un mismo texto narrativo</p>
<p>Instrumentos recolección de información y evidencias.</p> <p>Los instrumentos de recolección utilizados fueron, cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, matriz de evaluación</p>	
<p>Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades)</p> <p>Motivación: Para la motivación se utilizó la imagen de dos cerditos pintados con vinilos en reproducción de video beam y se aplicó la rutina see-think- Wonder, también se les invito a suponer de que trataría el cuento de la sesión.</p> <p>En la primera parte de la rutina See los estudiante manifestaron lo siguiente: yo veo unos cerditos con las caras pintadas, yo veo unos cerditos sonriendo jugando con pintura, hay dos cerditos sucios de pintura, hay dos cerditos y se pintaron la cara, dos cerditos pintados, dos cerditos sonriendo pintados con pintura y con las orejas paradas, dos cerditos maquillados de pintura.</p> <p>Para la segunda parte Think: Yo pienso que se pusieron a jugar con la pintura del amo, hicieron los 2 cerditos una obra de arte, yo pensé que estaban jugando a la bomba, que la dejaban caer y explotaba la bomba de pintura, que a los dos cerditos los pintaron accidentalmente, ellos pensaron que había un balde grande de lodo y salieron pintados, que mordieron una bomba de pintura y explotó, que los cerditos vieron el final del arcoíris, que se habían metido en un balde con pintura, que se revolcaron en el lodo de pintura, “que los cerditos eran feos y se echaron pintura”</p> <p>Para la tercera parte de la rutina Wonder: los estudiantes plantearon las siguientes preguntas ¿será que el amo los pinto porque uno está triste y el otro feliz?, ¿será que se cayeron?, ¿por qué solo hay dos cerditos?, ¿por qué están pintados?, ¿quién los pinto?, ¿quién los ensucio?</p> <p>A continuación se les proyecto las imágenes del cuento El libro de los cerdos, de Anthony Edward Tudor Browne. La docente hizo la narración del cuento a partir de las imágenes que se iban proyectando, además se dieron algunos datos generales del autor del cuento.</p> <p>Luego se hicieron grupos de cuatro estudiantes, se les entregó las copias de 23 imágenes del cuento en desorden para que cada grupo las organizara cronológicamente teniendo en cuenta el orden en que ocurrieron los hechos en un octavo de cartulina y le dieran un nombre diferente al cuento. Se dio un tiempo prudencial para esto, y luego un expositor de cada grupo comentó la secuencia que organizó, en dos de los grupos se distribuyeron las tareas de colorear, organizar, escribir el título y también hacer la narración entre los cuatro.</p> <p>En cuanto a los títulos asignados encontramos:</p> <p>Los tres cerdos malos y la mujer buena, el descuido de los cerdos, los tres cochinos, los desordenados, los tres cochinos perezosos,</p> <p>En cuanto la sección de pegar las imágenes todos los grupos terminaron la actividad, dos de los cinco grupos eligieron pegar todas las imágenes y luego enumerarlas y los restantes pegaron las imágenes en orden. Todos lograron mantener un orden en la secuencia de los hechos. En la revisión de las imágenes que organizaron se encontró que dos de los grupos se equivocaron al ubicar la imagen “son unos cerdos”, pues la ubicaron antes del lugar indicado.</p> <p>Luego se les solicitó a dos de los cuatro grupos que realizaran preguntas para hacerle al autor del cuento, los otros dos grupos asumieron el rol de autores contestaron lo que los compañeros preguntaron.</p> <p>Preguntas para el autor y sus respuestas, ¿en su casa era así?, (no) ¿por qué escribió esa historia?,(porque quería decirles que fueran juiciosos en las casas) ¿usted sabe hacer oficio?, (si), ¿Por qué los hombres no ayudan a las mujeres a hacer los oficios? (no todos, unos si, a mí me toca hacer oficio)</p> <p>Finalmente escribieron el tema del cuento poniéndose de acuerdo en cada grupo, en este momento surgieron varios comentarios sobre los oficios que son delegados al hombre y a las mujeres, además concluyeron que los niños de hoy si les enseñan a hacer de todo pero que los de antes no lo hacían, algunos papas que no hacen ningún oficio y les dejan esto a los hijos y a las mamás.</p>	

<p>Los temas que surgieron fueron:</p> <p>Grupo 1, “se trata de un señor y los tres hijos que son como marranos y la mamá le toca todo el oficio, hasta que los deja y ellos se vuelven juiciosos y regresan”</p> <p>Grupo 2, “se trata que uno debe ayudar en la casa y valorar a la mamá”</p> <p>Grupo 3, “es la historia de tres que son muy cochinos y no ayudan en la casa y esperan que les hagan todo, hasta que los abandonan y ahí si se dan cuenta de la falta de la mamá”</p> <p>Grupo 4, “es de la lección que les dieron a un papá y sus dos hijos por ser desordenados y no ayudar, que los dejan solos”</p> <p>Grupo 5, “es de enseñar a que se debe ayudar en la casa”</p> <p>Por último se entregó la autoevaluación para ser diligenciada por cada uno.</p>	
<p>Obstáculos: La cantidad de imágenes del cuento fue muy numerosa, lo que causo gran demora en la actividad. Al igual que la narración de cada grupo.</p> <p>Facilitadores: La actividad de organizar y pegar las imágenes en la cartulina fue llamativa para ellos.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Se les entregó la rúbrica de autoevaluación para ser diligenciada por cada uno de los participantes. Algunos de ellos comparten sus valoraciones numéricas y se colaboran en el diligenciamiento con críticas sobre como vieron el desempeño de sus pares, algunos aceptan y asumen las críticas, otros no, otros se quejan con la docente para hacer que el compañero se vea presionado a disminuir su nota.</p> <p>Para la evaluación de la sesión por parte de las docentes se utilizó la matriz de comprensión lectora donde se registró el desempeño de los niños al resolver las actividades y sus participaciones.</p> <p>Esta rúbrica de valoración de comprensión de lectura evidencia el desempeño del grupo con relación a cada una de las categorías de comprensión. Para completar lo evaluado con la matriz, se recurrió al registro hecho en el diario de campo. Así como también se revisó lo consignado en el cuaderno de los estudiantes en cada parte de la sesión.</p>
<p>Categorías evidenciadas</p> <p>Comprensión de lectura, lectura en voz alta, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico valorativo, rutina see-think – Wonder.</p>	
<p>Resultados, análisis y reflexión</p> <p>Con la ejecución de las sesiones llevadas a cabo hasta el momento se observó que los estudiantes han cualificado su comprensión de lectura, evidenciando la formulación de cuestionamientos que ponen en juego lo que conocen, lo que quieren llegar a conocer, sus fantasías para darle mayor sentido al texto. En palabras de Solé (2009) “hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos” (p.62)</p> <p>Se observó que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el Nivel alto de comprensión Literal, esto muestra un logro significativo, con relación al momento en el que se inició la implementación de la propuesta</p> <p>En el componente Transcripción algunos realizaron la narración de la historia pero omitieron eventos o lugares específicos necesarios para la comprensión del cuento y La mayoría realizó una narración atendiendo explícitamente a los contenidos del cuento.</p> <p>En el componente Paráfrasis: Algunos expresaron Aunque utilizaron sus propias palabras para dar a conocer los hechos, lo hicieron con poca fluidez, La mayoría expresó con sus propias palabras los acontecimientos para hacer la narración del cuento sin cambiar el sentido.</p> <p>En el componente Superestructura: Algunos estudiantes narraron algunos apartes del cuento narrado pero olvidaron hechos relevantes., La mayoría identificó la organización del cuento Reconoció que el texto leído era una narración.</p> <p>En el nivel Inferencial de comprensión las cantidades de estudiantes se encuentran distribuidos en desempeño bajo, medio y alto.</p>	

En el componente **Tema**, algunos estudiantes al solicitarles que dieran a conocer el contenido del cuento, hicieron un resumen del contenido, el tema más como un resumen del cuento, Algunos presentaron los subtemas que se desprenden del cuento y La mayoría de los niños enunciaron el tema de manera general.

En el componente **cohesión**, algunos confundieron el orden de ciertos eventos del cuento y la mayoría demostró hacer la narración teniendo en cuenta secuencia estructuradas de los acontecimientos expresaron adecuadamente lo ocurrido en el cuento mencionando personajes, sus acciones y vocabulario apropiado.

En el nivel crítico valorativo la mayoría los estudiantes se encuentran distribuidos en los desempeños alto y bajo

En el componente **toma de posición**, algunos se mostraron ajenos al texto, no hicieron ninguna crítica al contenido ni al mensaje que se quería transmitir y algunos argumentaron de manera acertada sus puntos de vista sobre el tema del cuento.

Sus reflexiones fueron propicias argumentando con ejemplos de su cotidianidad y asumiendo postura de acuerdo o desacuerdo.

En el componente **Preguntas que suscita el texto**, La mayoría no hizo preguntas al autor, muy pocos realizaron preguntas al autor y estas fueron muy generales y quienes las respondieron no lo hicieron con argumentos.

Rutinas de pensamiento

En esta rutina se logró ver un avance en la forma como desarrollan las preguntas en la parte final de la rutina, puesto que lograron construcciones de interrogantes de forma estructuradas que daban cuenta de la relación entre el texto y las interpretaciones que los estudiantes realizaron. Esto permite observar que tanto están avanzando en los niveles de comprensión pues muestran preguntas que dejan ver lo que comprendieron y lo que aún les falta para una interpretación más completa, para Tierney y Cunningham (1984) (citado por Cairney, 2011) “así mismo, investigaciones más recientes sobre la comprensión lectora han puesto de manifiesto que las preguntas encierran un gran potencial como facilitadoras de la comprensión” (p.45).

Sesión Número 7	Comprensión lectora “El ladrón de gallinas”
	<p>Objetivos</p> <p>✓ Propiciar un acercamiento al texto narrativo y su comprensión</p>
<p>Instrumentos recolección de información y evidencias.</p> <p>Los instrumentos de recolección utilizados fueron, cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, matriz de evaluación</p>	
<p>Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades)</p> <p>Motivación: Se realizó en el patio del colegio un juego llamado “El hijo perdido” (Los estudiantes escogieron una pareja, uno de ellos tenía el rol de padre/madre y el otro de hijo, se ubicaron todos en forma de círculo, los hijos se sentaron y los padres se quedaron de pie, un estudiante hizo el rol de ladrón, este se acercó a un padre y le preguntó ¿Quieres ganar o perder a tu hijo? El otro respondió: ganarlo más nunca perderlo y cada uno inicio un recorrido en direcciones opuestas alrededor del círculo. Cada estudiante inició la aplicación de la primera parte de la rutina : Ese, observó lo que estaba pasando con el juego planteado</p> <p>Al terminar la actividad regresaron al salón y con base en lo realizado colocaron en práctica las dos últimas partes de la rutina: Think, Wonder.</p> <p>Pensaron en el juego que habían realizado y en lo que habían observado. Iniciaron con los aportes de acuerdo a lo que habían podido identificar en esta dinámica.</p> <p>Ellos comentaron que la historia se trataría de una mamá cruel que regala a sus hijos, de una historia de abandono, de un juego de cambio de hijos, de una mamá o papá que da en adopción a su hijo. La mayoría de las respuestas de ellos giraron en torno a la pregunta del juego ¿Quieres ganar o perder a tu hijo?, pues sería difícil pensar en una mamá que quiera perder a su hijo y quizá por esta razón solo unos pocos pensaron que el cuento trataría sobre diversión, de pasarla bien, sobre el descanso jugando.</p> <p>Después se presentó el cuento El ladrón de gallinas de Beatrice Rodríguez en físico, reiniciaron la rutina See – think _ Wonder observaron las imágenes del cuento en equipos de trabajo.</p> <p>Para continuar con la actividad se proyectó el cuento en el video beam, algunos estudiantes realizaron la narración del cuento para el resto de sus compañeros de acuerdo a lo que ellos habían observado, cada uno fue levantando la mano a medida que querían continuar la narración. Después de realizar la narración se hizo una ronda de preguntas en la que participaron los estudiantes que no habían narrado el cuento, los que participaron se hicieron preguntas entre ellos mismos, ¿qué piensas de los personajes del cuento?</p> <p>Luego se presentó el formato de la rutina CSI, (color, símbolo, imagen), se mostraron algunos ejemplos, se explicó que de ahora en adelante para la rutina se dibujaría un rectángulo con un marco que lleva un color que les sugiere la imagen y que consideren que mejor representa la esencia de la idea de lo que se está viendo; además de un símbolo que representara la idea de la imagen que se observa y por último dentro del rectángulo se dibujará una imagen que mejor muestre la esencia de la idea. Se observaría la imagen por un tiempo aproximado de 3 minutos y luego se daría el tiempo para que cada uno realice su dibujo en el cuaderno, además de justificar por escrito el por qué de la elección de cada parte.</p> <p>Después de hacer la aclaración, sobre la rutina, se proyectó la imagen de la caratula del cuento para aplicar la rutina CSI. De esta se encontró:</p> <p>Color: negro porque es una maldad que quiere robar y hacer daño a los animales, marrón porque representa el zorro que se roba a la gallina, amarillo porque es el color de las plumas de la gallina, negro porque a veces los ladrones usan pasamontañas, anaranjado porque representa el amor del zorro por la gallina, negro porque me parece triste que roben a la gallina, el negro porque este asusta a los dueños de la hacienda donde está la gallina, el anaranjado porque es el color del zorro, negro porque así se viste el ladrón, el amarillo porque es el color de la gallina.</p> <p>Símbolo: antifaz porque así se viste el ladrón, pollito porque significa la sangre de la gallina, zorro porque pensaron mal de él, señor alzando las manos porque el ladrón siempre dice manos arriba, letrero de no robar como colocaba mi abuelita, corazón por la amistad, oso porque era un personajes que participo en el cuento, gallina muerta porque matan a las gallinas, revolver porque se asocia con el ladrón, ladrón robando gallinas con un una línea diagonal</p>	

<p>porque significa algo que no se debe hacer.</p> <p>Imagen: paisajes de gallinas con el zorro de amigos, un señor cuidando la gallina, gallinas en un corral asechadas por un zorro, la gallina alejándose en un barco con sus nuevos amigos, un pistolero, el zorro hablando con la gallina, un oso, asaltos a una gallina.</p> <p>De acuerdo a esto algunos explicaron el porqué de las elecciones de cada parte de la rutina, también se aclaró las características de los personajes, ya que dos de las niñas confundieron el zorro con el oso. En la parte final de esta sesión se pidió que parafrasearan el cuento y signaran un valor representado en el cuento; se encontró que varios de los estudiantes asociaron con el valor de la amistad: “yo asocio el valor de la amistad, el amor, porque me parecen que son las indicadas para esta acción de generosidad”, la ayuda, la comprensión, el respeto por la vida del otro.</p> <p>Por último se entregó la rúbrica de autoevaluación para ser diligenciada por cada uno de los participantes de la sesión.</p>	
<p>Obstáculos: Interrupciones externas por la entrega de refrigerios.</p> <p>Demora en la ubicación del video beam por fallas en los elementos técnicos.</p> <p>El patio del colegio no es el lugar indicado para correr y se presentaron varias caídas.</p> <p>La primera rutina resultó no ser muy indicada para analizar el juego de motivación, ya que se inclinaron por respuestas muy similares al juego.</p> <p>Facilitadores: El cuento de solo imágenes representó una buena motivación para que cada uno lo quisiera contar a su manera.</p> <p>La dinámica de la nueva rutina les pareció muy divertida porque incluye dibujo.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Para realizar la evaluación utilizamos una rúbrica de autoevaluación para los niños. Se les entregó a cada uno de ellos una fotocopia para que después de revisar su trabajo y la forma como lo realizaron pudiesen dar una valoración numérica como en las sesiones anteriores. En el diligenciamiento de esta rúbrica se observó un mayor compromiso de revisión y de su propio trabajo, ellos valoraron el trabajo con sus compañeros y su contribución, en algunos casos declarando que sus aportes pudieron ser mejores esto se notó en dialogo con sus compañeros.</p> <p>Para la evaluación del proceso de comprensión durante la sesión se utilizó la rúbrica de comprensión lectora donde se registró el desempeño de los niños al resolver las actividades y sus participaciones.</p> <p>Esta rúbrica de valoración de comprensión de lectura evidencia el desempeño del grupo con relación a cada una de las categorías de comprensión de lectura. Para completar lo evaluado con la matriz, se recurrió al registro hecho en el diario de campo. Así como también se revisó lo realizado en los cuadernos de investigación.</p>
<p>Categorías evidenciadas</p> <p>Comprensión de lectura, nivel literal, nivel inferencial, Lectura en voz alta, rutinas CSI, see-think-Wonder</p>	
<p>Resultados, análisis y reflexión</p> <p>Para esta sesión se evidenció que es susceptible de mejorar el nivel de observación de las imágenes del cuento, los detalles que las caracterizan y sus respectivas inferencias, pues algunos pocos confundieron los animales que hacían parte del cuento, aunque esto no dificultó la comprensión general del mismo. También cabe resaltar la importancia del uso de los conocimientos previos al asociar el personaje Zorro como el animal que se atribuyen las características de comer gallinas y quienes lo hicieron aclararon la confusión de personajes de esos pocos. Según Cubo (p. 260) “los alumnos aprenden mejor si la actividad escolar que se planifica constituye un ejercicio que ancle en la realidad de las situaciones de lectura y escritura”, esto se logra con la práctica y constancia de la enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión de lectura.</p> <p>En esta sesión se evidenció que para el nivel Literal de comprensión en el componente Transcripción, algunos confundieron los personajes y orden de los hechos del cuento, no reconocieron al zorro como el personajes central confundiéndolo con un oso, además no mencionan la totalidad de los animales que participan en el cuento, otros lograron identificar y caracterizar correctamente personajes y lugares pero falto contundencia al narrar los hechos, el resto de estudiantes identificaron de manera correcta los personajes, hechos, lugares y tiempos narrados en el cuento, expresaron el mensaje implícito de la situación de amistad que surge entre el zorro y la gallina al final del cuento.</p> <p>En el componente Paráfrasis, pocos no lograron expresar de manera adecuada el mensaje del cuento, no comentan sobre la situación que se crea entre la gallina y el zorro, algunos hicieron buen uso de vocabulario para referiste a lo</p>	

acontecido en el cuento, la mayoría expreso con sus propias palabras los hechos ocurridos en el cuento siguiendo un orden lógico y coherente.

En el componente **Superestructura**, pocos lograron hacer una narración acorde la estructura del cuento leído, obviando algunos detalles de conexión entre los sucesos., la mayoría logró dar cuenta de la organización de la estructura del cuento y la reprodujo al hacer la narración.

Para el nivel Inferencial de comprensión en el componente **Tema**, pocos no comprendieron el tema del cuento, hicieron una narración elemental, algunos no lograron identificar un tema general, pero si dar subtemas del cuento, la mayoría logro deducir el tema asociándolo con un valor, explicaron con claridad las ideas centrales del cuento y las dieron a conocer en sus participaciones

En el componente **Cohesión**, algunos confundieron el orden de las acciones en el cuento, la mayoría logró narrar de manera adecuada lo sucedido en el cuento, hicieron referencia a sus personajes, sus acciones, la secuencia y tiempo.

En el componente **Idea global**, unos pocos aún no realizan un resumen que tengan en cuenta la estructura completa del cuento, La mayoría logró resumir en pocas palabras el mensaje del texto.

En el componente **Toma de posición**, unos pocos no comprendieron el mensaje del cuento tomando una posición errada en relación con la intención del autor y consideraron que el zorro era un personaje negativo e incluso que alejo a la gallina de su corral, algunos no lograron defender su punto de vista en la discusión de la intención del cuento y se suman a la de sus compañeros sin argumentar, algunos hicieron críticas al cuento de manera argumentativa generando una discusión sobre hechos como la amistad, la solidaridad asignados a algunos personajes.

Rutinas de pensamiento.

Para la rutina See – Think – Wonder en esta sesión se hizo una modificación al no utilizar la imagen como lo venían haciendo en las otras sesiones, y usar el juego de motivación para este fin. Sigue siendo motivante para ellos la manera sencilla de llevar la rutina, incluso para aquellos que generalmente se muestran reacios a escribir, realizan la actividad con naturalidad y la clase presenta variedad de aportes hasta de aquellos que generalmente se muestran tímidos para comentar y participar.

Con el uso continuo de las rutinas se ha puesto en evidencia que se encuentran variedad de respuestas al momento de hacer la socialización que no son necesariamente las que se esperaban y que permiten al docente identificar la forma como el estudiante piensa acerca de algo y no solo basarse en suposiciones, según Richhart (p. 91) “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”.

Sesión Número 8	Comprensión lectora “Fish is fish”
	<p>Objetivos</p> <p>✓ Elaborar apreciaciones a partir de la comprensión de un texto narrativo</p>
<p>Instrumentos recolección de información y evidencias.</p> <p>Los instrumentos de recolección utilizados fueron, cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, matriz de evaluación</p>	
<p>Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades)</p> <p>Motivación: Se les comentó la actividad teniendo en cuenta la historia de un tío y un sobrino que se conocería por primera vez, el sobrino le haría una carta describiéndose, se aclaró que la intención de la actividad era percibir los detalles sobre los demás que nos pasan desapercibidos pero son importantes para ellos; al igual que conocerse y comunicarse.</p> <p>La historia planteaba lo siguiente: Tu tío se fue a un lugar lejano antes de que nacieras. No lo conoces. Parece que ese tío va a venir a visitarte, pero hay un problema ¿Cómo te reconocerá cuando vayas a buscarlo al aeropuerto? Hay que escribirle una carta explicándole tu personalidad para que él pueda reconocerlos. Pero no vale dar características físicas. Tiene que ser una carta más personal: tus gustos, tus preocupaciones, tus problemas, tus opiniones, etc.</p> <p>Para este se les entregó una hoja a los estudiantes donde plasmaron pocos aspectos físicos como estatura, color del cabello; las actividades que realizan con sus familiares y amigos, sus gustos y preferencias por juegos, comidas; y su habitual comportamiento. se recogieron las cartas sin los nombres de sus autores, después cada estudiante pasaba y tomaba a azar una carta y la leía en voz alta a todo el curso desempeñando el rol de tío, para luego intentar saber quién era el autor del escrito; a cada uno se le dieron tres oportunidades de identificar el autor de la carta.</p> <p>Durante el desarrollo de esta actividad los estudiantes mostraron una actitud de participación activa y aseguraban poder identificar rápidamente el autor de la carta, puesto que creían conocer bien a sus compañeros, pero algunos no acertaron. Cuando lo lograban se daban un abrazo de tío a sobrino</p> <p>Se presentó en el video beam la imagen de un sapo y un pez y con esta se desarrolló la rutina See-Think-Wonder.</p> <p>En la primera parte de la rutina, See, los estudiantes escribieron en sus cuadernos aportes como: yo veo que hay un sapo sobándose la barriga y un pez nadando, sapo acostado y un pez, una rana voladora, un sapo acostado en una hoja y va a tener huevos, un pez con muchos colores y un sapo en una hoja en el mar, el sapo se estaba sobando la panza y el pez está nadando, una ranita tirada en la hoja de un árbol descansando porque comió mucho y también un pez que se lo iba a llevar un pájaro, un sapo mirando la ave para mirar su presa, un sapito en hoja en el río.</p> <p>Para la parte del Think, realizaron algunos comentarios en los que solo incluían al sapo y otros en que hablan de las dos imágenes como: yo pienso que era un sapito que se estaba bronceando, era una rana que debió comerse más de cincuenta moscas y luego de terminarlas se acostó, a la rana le duele la barriga porque se comió una mosca y el pez estaba saltando para ver el mundo, el sapo va a comerse a la mariposa, la rana estaba acostada porque estaba cansada y el pez estaba feliz por eso estaba nadando, el sapo estaba gordo y el pez estaba nadando, la rana se va a morir de tanto comer y el pez solo estaba viéndolo comer, el sapo estaba cazando para comer y el pez se estaba ocultando, el pez y el sapo estaban reposando después de almorzar, el sapo estaba acostado porque va a tener huevecitos, la rana estaba enferma y estaba acalorada, el sapo estaba lleno y tiene dulces sueños y está embarazado y el pez está aburrido, el cuento va a ser del sapo y el pez siendo amigos</p> <p>En la parte final de la rutina Wonder y de acuerdo a lo que pensaron, las preguntas que surgieron fueron: ¿por qué son animales y no otra especie?, ¿por qué la rana está tocándose el estómago?, ¿existen las ranas con forma de mariposa?, ¿por qué el pez es de muchos colores?, ¿por qué el sapo está reposando?, ¿por qué el pez tiene ojos grandes?, ¿los peces se acuestan?, ¿por qué el pez estaba volando?, ¿por qué la rana esta recostada en la hoja?, ¿por qué el pez tiene dos aletas?, ¿será que el pez quiere salir a recorrer el mundo?, ¿por qué la rana está tan gorda?.</p> <p>Se proyectó la narración del cuento Fish is fish y compararon los escritos hechos en la primera rutina con lo visto en el video para saber si se acercaron a la temática del cuento. Con respecto esto pocos aportes de los estudiantes fueron similares al tema de la narración, puesto que la mayoría de los escritos eran solo descripción física de lo observado en las imágenes.</p>	

<p>Parte 2 Sesión 8</p> <p>Se proyectó una imagen tomada del cuento como ejemplo para realizar la rutina CSI, ya que ellos podían elegir la que más les gustara. Para la socialización de esta actividad se encontró que:</p> <p>Color: verde porque representa el color de la rana, verde porque la rana quiso ayudar al pececito, azul porque representa el agua, amarillo porque es tranquilidad, morado porque representa la amistad del pez y el renacuajo, azul porque me representa al pez que se imagina a todo el mundo igual, blanco porque significa la paz, verde porque significa por la amistad que hay entre son el sapo y el pez</p> <p>Símbolo: un pez y un renacuajo arriba de un corazón porque ellos son los mejores amigos, palabra amistad rodeada de corazones porque representa la felicidad que hay entre el sapo y el pez, Un pez porque representa el personaje del cuento, la unión de dos manos con la palabra amistad porque representa el tema del cuento.</p> <p>Imagen: en esta parte de la rutina todos los estudiantes optaron por dibujar el escenario principal de la narración que mostraba un medio acuático con el pez en él y fuera de él el renacuajo adornado de diferentes formas.</p> <p>En el último punto de la sesión los estudiantes dieron cuenta de interrogantes que un humano preguntaría un animal: ¿qué comen las mariposas?, ¿por qué los sancudos absorben la sangre y no engordan?, ¿por qué las arañas pican a los humanos?, ¿por qué pican las abejas?, ¿por qué les encanta volar a las mariposas?, ¿por qué el ciempiés tiene tantas patas y corre tan rápido?, ¿por qué las hormigas nos pican cuando salimos al pasto? Asumiendo el rol de un animal preguntarían a los humanos: ¿Por qué matan las arañas?, el toro pregunta ¿Por qué me maltratan?</p> <p>Para terminar se les hizo entrega del formato de autoevaluación.</p>	
<p>Obstáculos: El hecho que los estudiantes se extendieran con el tiempo en la realización y lecturas de las cartas no permitió que se pudiera terminar la actividad en el tiempo establecido.</p> <p>Facilitadores: la disposición frente al desarrollo de la sesión fue positiva y emocionante para ellos al momento de escribir y leer las cartas tanto que no alcanzó el tiempo.</p> <p>El texto fue de fácil comprensión desde el punto de vista en que manejaban conocimientos relacionados con el mundo animal.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Para realizar la evaluación utilizamos una rúbrica de autoevaluación para los niños. Se les entregó a cada uno de ellos una fotocopia para que después de revisar su trabajo y la forma como lo realizaron pudiesen dar una valoración numérica como en las sesiones anteriores. En el diligenciamiento de esta rúbrica se observó un mayor compromiso de revisión y de su propio trabajo, ellos valoraron el trabajo con sus compañeros y su contribución, en algunos casos declarando que sus aportes pudieron ser mejores esto se notó en diálogo con sus compañeros.</p> <p>Para la evaluación del proceso de comprensión durante la sesión se utilizó la rúbrica de comprensión lectora donde se registró el desempeño de los niños al resolver las actividades y sus participaciones.</p> <p>Esta rúbrica de valoración de comprensión de lectura evidencia el desempeño del grupo con relación a cada una de las categorías de comprensión de lectura. Para completar lo evaluado con la matriz, se recurrió al registro hecho en el diario de campo. Así como también se revisó lo realizado en los cuadernos de investigación y las cartas escritas en hojas de block.</p>
<p>Categorías evidenciadas.</p> <p>Nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico valorativo, rutinas, lectura en voz alta</p>	
<p>Resultados, análisis y reflexión</p> <p>En la presente sesión se logró dar cuenta de lo valioso que resulta tanto los conocimientos previos como contextualizar el texto que se lee porque permite una adecuada comprensión favoreciendo las interpretaciones e inferencias que se puedan hacer puesto que si se “analiza la dinámica funcional del lenguaje, Vigotsky plantea que el significado de la palabra se enriquece con el sentido que adquiere en el texto y en el contexto” (Braslavsky, 2008, p.148).</p> <p>En la presente sesión se evidenció que la mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel alto de comprensión Literal y en el componente Paráfrasis, algunos dieron cuenta de ideas contenidas en el cuento con frases cortas sobre cada uno de los eventos narrados., la Mayoría expresó con oraciones lo que ocurrió con el renacuajo y el pez del cuento. Usaron sus propias palabras para dar conocer el contenido del texto.</p>	

La mayoría de estudiantes se encuentran en alto para el nivel inferencial de comprensión y en el componente **Tema** pocos enuncian frases que no representan el tema central del cuento, la mayoría logró identificar mediante una frase el tema del cuento.

En el componente **Léxico por contexto**, todos de los niños pudieron contextualizar algunos términos presentes en la narración que están relacionados con el área de ciencias.

En el componente **Idea global**, Todos lograron resumir con ideas explícitas el contenido global del texto, lo cual se evidencio con la aplicación de la rutina CSI.

La mayoría de estudiantes se encuentran en alto para el nivel Crítico valorativo de comprensión y en el componente **Enciclopedia**, todos los niños tuvieron en cuenta saberes previos relacionados con el mundo animal para comprender el cuento.

En el componente **Preguntas que suscita el texto**, pocos estudiantes se cuestionaron sobre el texto. La mayoría de niños hizo cuestionamiento en cuanto al actuar de humanos y animales en diferentes contextos.

Rutina de pensamiento

Los estudiantes profundizaron en sus procesos de observación siendo más específicos en el momento de leer detalladamente una imagen, el ejercicio de esta rutina permitió que con observaciones más precisas se fortaleciera la siguiente etapa del pensar, constituyéndose esta etapa como fundamental a la hora de realizar construcciones más estructuradas en la rutina completa, Richhart Church y Morrison (2014) lo confirman cuando afirman “una observación cuidadosa en la etapa ver ofrece una base bien fundamentada para las interpretaciones en la etapa pensar” (p. 89).

Sesión Número 9	Comprensión lectora “ Fernando furioso ”
	Objetivos ✓ Propiciar la búsqueda de información en un texto narrativo y comprender su función comunicativa
Instrumentos recolección de información y evidencias. Los instrumentos de recolección utilizados fueron, cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, matriz de evaluación	
Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades) Motivación: para el inicio de la sesión se comentó la siguiente situación: El día de hoy no alcanzaste a desayunar porque debías llevar a tu hermano a una práctica de fútbol y al llegar de vuelta casa ya era tarde para venirte al colegio por lo tanto tampoco alcanzaste a almorzar; además en la hora del descanso un compañero te quita el refrigerio. Después de comentar esta situación, se entregó a cada estudiante un globo, en el que escribieron una palabra referente a la emoción que les produjo la situación, se realizó la rutina CSI que luego socializamos. Algunas de las emociones que describieron los participantes sobre la pregunta ¿Cómo te sentirían frente a esa situación? Fueron: triste, hambriento, enojado, rabioso, furioso, enojada, molesto, decepcionada. A continuación se les invito a realizar la rutina CSI teniendo como referencia la situación que se presentó anteriormente donde se evidenciara con color, símbolo e imagen esa emoción o sentimiento que les generó la situación descrita. Ante esto ellos dibujaron. C rojo porque significa furioso, S una cara de enojo porque significa furia, I (niño furioso) porque es como me siento. C blanco porque significa que mi estómago está vacío, S (dos líneas paralelas verticales y un punto en la mitad) porque significa que tiene hambre, I (compañeros en clase) porque sus compañeros están comiendo y el no. C negro porque significa tristeza y furia, S (un niño echando humo por las orejas) porque él está furioso y triste, I (dos caras de niños uno satisfecho y el otro no) porque el niño tiene. C negro porque me sentía furioso, S (cara de furia) porque dice como me sentí, I (niño furioso) porque no almorcé, no me comí el refrigerio porque me lo robaron. C negro porque describe la decepción S (corazón fracturado) porque describe mi decepción, I (niñas felices y una niña triste) porque es como me sentiría en medio de mis compañeras, decepcionada. C azul porque representa la tristeza S una cara furiosa porque representa la furia que también sentía, I caras tristes para mí representan los sentimientos que tuve en ese momento. Luego de terminada la rutina y escuchar las participaciones de algunos estudiantes, una de las estudiante participantes narró el cuento observaron las imágenes en el libro, luego rotamos el libro en cada grupo, para que ellos vieran con más detalle las imágenes del cuento. Los estudiantes realizaron la descripción del personaje principal en el cuaderno de investigación. En cuanto a su aspecto físico manifestaron que era un niño pequeño, bajito, cabello negro, ojos negros, blanco, usa pantaloneta corta y camiseta manga corta. En lo actitudinal los estudiantes coincidieron en resaltar aspectos como grosero, incontrolable, irrespetuoso, no hace caso a los mayores, rebelde, grita, resabiado, cansón, desordenado, agresivo y desobediente. Continuando con la sesión los estudiantes organizados en grupos de trabajo recordaron algunas oraciones que les ayudaran a hacer un resumen del cuento dando como resultado: Grupo 1: * Una noche Fernando estaba viendo tv, ya era muy tarde y su mamá le dice que se acueste a dormir. * Él se pone furioso, no obedece y hace temblar la casa. * Los miembros de la familia le dicen ¡ya basta!, pero él no hace caso. * Fernando sigue muy enojado y hace destrozos en la casa, en el planeta. * Luego se calma y ya no recuerda porque se enojó y se va a la cama a dormir. Grupo 2: * Una noche Fernando se puso a ver tv hasta muy tarde. * La mamá de Fernando le dijo que por favor apagara la televisión y él se puso furioso. * Toda su familia le dijo ¡ya basta! Apaga el televisor y acuéstate a dormir. * Fernando se puso tan furioso que se puso a temblar el suelo y comenzó a gritar. * Luego en el espacio, se puso a pelear en la luna. * Luego se puso a recordar porque estaba enojado y se le olvidó. * Regreso otra vez a la cama a dormir. Grupo 3. * Fernando quiso ver tv, pero la madre le dijo vete a la cama, es demasiado tarde. * Fernando no se pudo contener y se enojó tanto que provocó un huracán y rompió el mundo. * Fernando se encontró con su abuelo, él le	

insistió en que se calmara y Fernando no se podía controlar y se puso más furioso. * Toda la familia de Fernando le decía ¡basta! , pero Fernando seguía tan bravo que se fue al espacio. * Fernando se puso a recordar porque estaba enojado, pero no podía recordar nada. * Fernando se tranquilizó y se fue a la cama a descansar.

Grupo 4 * Una noche Fernando estaba viendo la tv y ya era muy tarde. * Su madre le dijo que por favor se acostara a dormir y él se puso furioso. * Toda su familia le dijo ¡acuéstate y apaga el televisor! ¡Ya basta! * Fernando se puso muy furioso y se puso a temblar. * Fernando estaba tan furioso que dañó el mundo. * Fernando trató de recordar su enojo y no se acordó * Fernando decidió calmarse e irse a la cama.

Grupo 5: * Fernando quiso ver tv, pero la madre le dijo vete a la cama, es muy tarde. * Fernando no se pudo contener y se enojó tanto que provocó un huracán y rompió el mundo, * Fernando se encontró con su abuelo, le insistió y Fernando no se podía contener y se puso más furioso. * Toda la familia de Fernando le decía ¡basta! , pero Fernando seguía más bravo, tan bravo que se fue al espacio. * Fernando se puso a recordar porque se enojó, pero no recordaba nada. * Fernando se tranquilizó y se quedó en la cama.

En los mismos grupos de trabajo se les entregó un octavo de cartulina para que elaboraran un cartel de “se busca” con el personaje central del cuento, para exponer a sus compañeros. Al finalizar sus dibujos la docente les fue pegando sus trabajos en el tablero. Además se escuchó a un representante de cada grupo hacer los comentarios sobre lo que dibujaron. Se encontró que los personajes que dibujaron fueron muy similares a la imagen del cuento real, tres de los cinco grupos agregaron una descripción física y sobre la forma de ser de Fernando, los dos grupos restantes expusieron los crímenes cometidos por Fernando. En las descripciones escribieron: Grupo 1: siempre tiene pantaloneta verde, es blanco, usa botas negras, utiliza camisa a rayas, es bajito, es malhumorado, es un niño desobediente y hace desastres. Luego escribieron “se busca por traficar drogas, ladrón, recompensa 100000000, comunicarse tel.....”

Grupo 2: Nombre: Fernando, altura: 130 cm, cabello liso, Pantalones cortos, camisa: corta, recompensa 1000000, tal

Grupo 3: es bajito, lleva camisa de rayas, pantaloneta verde, botas negras, cabello corto, de color negro, piel blanca.

Se busca por: que casi destruye el universo, y le pegó a su madre de la rabia que tenía. Recompensa, se ofrecen \$999.000.000 gracias, tel.....

Grupo 4: Recompensa 1000000, crímenes, maltrato, abuso, partir el mundo a la mitad, causar un tsunami, causar un terremoto, altura pequeño. Grupo 5: Se busca por echar el pueblo al mar, recompensa

US 5000000 dólares, por desastres del pueblo, se busca el niño, tel.....

Luego de exponer sus trabajos se les solicitó a los estudiantes que eligieran el que más les gustó y que expresaran sus razones de la elección. Ellos escogieron su preferido refiriendo que: era un buen dibujo, porque se parece mucho al del libro, porque expresaba muy bien lo que era Fernando, porque le hicieron muchos detalles. Además escribieron preguntas que le harían a Fernando, si él estuviera en el salón de clase con ellos, también le dieron un consejo para que no estuviera tan enojado nuevamente. Las preguntas que escribieron y los consejos fueron: ¿Por qué es tan grosero?, (yo le diría a Fernando que pensara lo que en verdad quería y no perdiera tiempo en enojarse), ¿Qué se pone a pensar cuando esta de mal genio? (yo le diría que se relajara más y que le hiciera caso a la mamá), ¿Por qué no amo a la mamá y se despidió de ella antes de irse a dormir? (yo le diría que le haga más caso a la mamá), ¿Por qué destruiste el mundo?, porque no le hiciste caso a tu mamá?, ¿Por qué duermes en la galaxia? (relájese, cuente hasta 10 y trate de tranquilizarse), ¿Por qué no intenta relajarse?, ¿Fernando, tu como haces para guardar tanta furia dentro de ti?, ¿Fernando como haces para desperdiciar tanto sueño? ¿Por qué te enojas con todo el mundo?, ¿Por qué no tienes paciencia?, ¿Por qué no puedes cambiar de actitud?, ¿Por qué el autor del cuento escogió esa emoción para contarle a los niños?, ¿Por qué te enojas tanto, solo por ir a dormir temprano?, ¿Por qué no acepto los consejos de la abuela y de la mamá?, (yo le diría que piense antes de cometer un error y que no amenace porque después te vienen las consecuencias , relajarse, comer banano o limonada antes de acostarse, y nada de broncas), Finalmente se entregó la rúbrica de autoevaluación para ser diligenciada por cada estudiante.

Obstáculos: Facilitadores: La historia resultó ser significativa para los estudiantes. Las rutinas resultan ser agradables, se interesan por participar y desarrollarlas de acuerdo a lo establecido.

Evaluación

Se diligencia la rúbrica de autoevaluación por cada uno de los estudiantes. Para la evaluación de la sesión por parte de las docentes se utilizó la matriz de comprensión lectora donde se registró el desempeño de los niños al resolver las actividades y sus participaciones. Esta matriz verifica los adelantos y dificultades en cada una de las categorías de comprensión lectora como en sus subcategorías. Se registra lo observado y lo registrado en los cuadernos de investigación de los estudiante, además se tienen en cuenta los trabajos realizados en las cartulinas

Categorías evidenciadas

Comprensión de lectura, nivel literal, nivel inferencial, Lectura en voz alta, rutina CSI

Resultados, análisis y reflexión

En la sesión presente se observó una mayor participación y desarrollo en cuanto a dar a conocer la postura de pequeños juicios críticos por parte de los lectores frente a la intención del autor sobre situación que tienen en cuenta una parte de la realidad; el hecho que el estudiante asuma una posición frente al texto evidencia su mejoramiento en los niveles de comprensión adentrándose al nivel crítico valorativo, según Pierce (1996) (citado por Caierney, 2011, p.36) “cada caso de pensamiento crítico comienza con la observación de algo que sorprende, inesperado, que parece una anomalía, la cual hace que la persona se detenga, piense y busque para hallar algo que le ayude a explicar un suceso extraño”

En esta sesión se evidenció que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel alto de comprensión literal. Para el componente **Transcripción** Algunos estudiantes confundieron hechos en el orden que ocurrieron. Agregaron datos incorrectos e información que no era coherente en el cuento y La mayoría de los estudiantes identifican los detalles e información solicitada sobre el texto Fernando el furioso.

En el componente **Léxico nuevo**, la totalidad de los niños no demostró dificultad con el vocabulario presente en el cuento.

En el componente **Paráfrasis**, pocos estudiantes expresaron lo ocurrido en el texto solo usando oraciones sueltas, sin seguir un orden coherente y la mayoría de estudiantes lograron expresar de manera clara y coherente lo ocurrido en el cuento con oraciones expresadas en orden cronológico y coherente.

Además se evidenció que la mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel alto de comprensión inferencial y en el **componente cohesión**, algunos de los estudiantes mencionan lo ocurrido en el cuento pero no dan orden estricto de los hechos y la mayoría de estudiantes ubica y organiza de manera clara los eventos ocurridos en el cuento.

En el componente **Idea global**, pocos no lograron ordenar y describir en oraciones las ideas claves del cuento aumentaron información que no estaba en el cuento y la mayoría estructuró un resumen con oraciones que referencian lo ocurrido en el cuento

También la mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel medio de comprensión crítico valorativo y en el componente **Toma de posición** la mayoría estructuró un resumen con oraciones que referencian lo ocurrido en el cuento y algunos lograron argumentar su punto de vista frente al enojo del protagonista, buscando otras salidas

Para el componente **Preguntas que suscita el texto**, algunos estudiantes cuestionaron al autor sobre la emoción elegida para el cuento y muy pocos estudiantes hicieron preguntas diferentes a las que se pueden contestar con el contenido del cuento.

Rutinas de pensamiento

El uso de la rutina CSI ha representado una forma creativa de mostrar la comprensión del texto leído, apartándose de plasmar ideas de forma escrita u oral llevándolos a llevar procesos de pensamiento simbólico el cual visibilizaron mediante el uso de símbolos, colores e imágenes, esto se relaciona con el propósito que pretende lograr la rutina “La rutina CSI [...] surgió del deseo de hacer visible el pensamiento los estudiantes de una manera que no dependa tanto del uso del lenguaje oral o escrito” (Richhart Church y Morrison, 2014, p.175).

Sesión Número 10	Comprensión lectora “ Alberto se ha hecho caca”
	<p>Objetivos</p> <p>✓ Propiciar la búsqueda de información en un texto narrativo y comprender su función comunicativa</p>
<p>Instrumentos recolección de información y evidencias.</p> <p>Los instrumentos de recolección utilizados fueron, cuaderno de investigación, carpeta de producciones de los niños (una por cada estudiante), trabajos producidos en la sesión, rúbrica de autoevaluación de cada estudiante, matriz de evaluación</p>	
<p>Descripción de las actividades (descripción detallada de cada una de las actividades)</p> <p>Motivación: La docente entregó cartulina de colores y los materiales necesarios para elaborar un conejo a cada grupo conformado por cuatro estudiantes.</p> <p>Según las indicaciones dadas se realizó la manualidad y se presentó un conejo por cada grupo. Luego de esto sugerimos que nos contestarán ¿cuál creen que será el título del cuento para la sesión 10?, algunos de los títulos sugeridos fueron: El tío conejo, los conejos héroes, los conejos de cartón, los conejos bailarines, Brandy y sus amigos, los conejos de cartón, los conejos recicladores.</p> <p>Luego se escribió el título del cuento “Alberto se ha hecho caca” en el tablero para poner en práctica la rutina CSI. Los resultados de esta rutina fueron:</p> <p>C café porque me representa la caca, S una zanahoria porque representa que Alberto comía mucho e hizo caca, I Alberto comiendo zanahoria porque me representa que Alberto tiene hambre.</p> <p>C café porque representa la acción que está haciendo Alberto S la palabra tristeza que significa la tristeza que él tenía, I cuando el conejo hace caca y a el señor le desagrada.</p> <p>C café porque el color de la caca S (la palabra desagrado) porque es el desagrado de la gente I (una cara de desagrado) porque me representa el asco.</p> <p>Luego de socializar el trabajo realizado con la rutina CSI se le pidió a los estudiantes que elaborarán una pregunta que les surgiera del título del cuento, ante esto surgieron las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué tiene que ver el conejo con el título?, ¿por qué hizo eso?, ¿por qué Alberto se hizo eso?, ¿Por qué se llama así?, ¿Es un perro o un humano?, ¿yo me pregunto por qué Alberto se hizo caca?, ¿Por qué dice caca en el título?, siendo las más repetidas ¿por qué Alberto hizo eso? Y ¿Por qué el cuento se llama así?</p> <p>Luego de socializar las respuestas un estudiante realizó la lectura del cuento para sus compañeros, luego ellos realizaron un dibujo de la escena que más les llamó la atención del cuento y la ubicaron en la parte del cuento que correspondía.</p> <p>Los resultados de este ejercicio fueron:</p> <p>Dibujo (la señor Carmen viendo la noticia del circo en la tv) esto corresponde cuando el señor se fue y ella lo reconoce el la noticia del circo que vendrá al pueblo.</p> <p>Dibujo (Alberto sobre el elefante) Augusto se fue de la casa porque Alberto se hizo caca en el comedor, esto fue cuando él se aburrió de la situación y se va de la casa.</p> <p>Dibujo (Carmen se fue a atender a sus animales y Augusto le quiere hablar sobre Alberto) esto cuando Augusto ya se está cansando de que Carmen solo le ponga cuidado a los animales.</p> <p>Dibujo (Augusto está molesto por lo que hizo Alberto) esta es la escena donde Augusto se pone furioso por lo que hace Alberto y Carmen no le da importancia.</p> <p>Dibujo (Carmen con su Alberto) este momento sucede después de que Augusto se fuera de la casa.</p> <p>Dibujo (Carme y Augusto abrazados) esto es el momento cuando ellos dos se vuelven a encontrar en el circo y se abrazan.</p> <p>Dibujo (Carmen viendo en la tv el anuncio del circo) Dibuje cuando la señora estaba viendo la televisión y que el</p>	

<p>circo viene al pueblo, eso fue cuando Alberto ya se había ido de la casa.</p> <p>Dibujo (Carmen saliendo para el circo con su conejo) Yo dibuje cuando Carmen se da cuenta que Augusto llegará al pueblo con el circo y sale corriendo con su conejo, esto es después de extrañar mucho a Augusto.</p> <p>Dibujo (Carmen viendo la publicidad del circo en la tv) esta escena es el la que Carmen tiene una corazonada al ver en la televisión que el circo viene a la ciudad.</p> <p>Dibujo (Augusto en el circo actuando) esto es que Augusto esta triste porque se acuerda que Carmen quiere más a Alberto, esto es después que se fue de la casa y consiguió trabajo en el circo.</p> <p>Dibujo (familia en el comedor y Alberto sobre la mesa) este es el momento en que Alberto se ha hecho caca en la mesa y Augusto se pone bravo y se va al circo.</p> <p>Seguido de la elaboración del dibujo, algunos estudiantes mostraron sus escenas al grupo y explicaron el momento en que ocurría la acción dentro del cuento.</p> <p>Luego ellos realizaron un listado de los porque los personajes principales actuaban de esta manera.</p> <p>Los resultados de esta parte de la sesión fueron:</p> <p>¿Por qué Carmen actuaba así?, porque ella quería a su marido, pero también le gustaban los animales, a ella no le molestaba lo que hacía Alberto, porque Carmen se encariño con Alberto, ella estaba triste porque Augusto se fue de la casa por los celos con Alberto,</p> <p>¿Por qué Augusto actuaba así? Augusto actuaba así porque Carmen le prestaba más atención a Alberto que a él, Augusto estaba celoso de Alberto, Augusto se molestaba porque Carmen se encariñaba mucho con los animales, Augusto se siente un poco triste porque Carmen no le presta atención.</p> <p>Luego de esto se les entrego la matriz de autoevaluación para ser diligenciada por cada estudiante.</p>	
<p>Obstáculos: se debió interrumpir la actividad por capacitación de proyecto PRAE, que no estaba planeada para esta hora y retomar en la parte final de la jornada.</p> <p>Facilitadores: La construcción del conejo en cartulina resultó llamativa y aún más cuando conocen el título del cuento, se generaron altas expectativas y curiosidad sobre el contenido del texto.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Se diligenció la rúbrica por parte de los estudiantes, de manera más autónoma demostrando compromiso con el diligenciamiento y haciendo revisión de su empeño, de sus fortalezas y debilidades.</p> <p>Algunos de los estudiantes solicitan su formato para diligenciarlo y comparan su trabajo del día con el de otras sesiones pasadas.</p> <p>Para la evaluación de la sesión por parte de las docentes se utilizó la rúbrica de comprensión de lectura. Se registró el desempeño de los niños al resolver las actividades y sus participaciones.</p> <p>Esta rúbrica de comprensión de lectura evidencia el desempeño del grupo con relación a cada una de las categorías de comprensión de lectura. Para completar lo evaluado se recurrió al registro hecho en el diario de campo. Así como también se revisó lo consignado en el cuaderno de los estudiantes en cada parte de la sesión y se tuvo en cuenta los trabajos en grupo realizados en los octavos de cartulina.</p>
<p>Categorías evidenciadas: Nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico, rutinas, lectura en voz alta</p>	
<p>Resultados, análisis y reflexión</p> <p>En la presente sesión se constató lo dicho por Lerner (2001) “el desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece” (p.40) por cuanto lograron continuar la historia identificándose con los personajes, apreciando sus características y tomando posición de lo ocurrido en el cuento a través de sus comentarios y expectativas de un mundo posible después de la historia.</p> <p>En esta sesión se evidencia que los estudiantes se encuentran en el nivel alto de comprensión literal, en el componente transcripción, todos los estudiantes demuestra claridad en la secuencia de los eventos del cuento, así como de los personajes y sus acciones.</p> <p>En el componente Paráfrasis, todos expresaron con sus palabras los eventos ocurridos en el cuento.</p>	

Además se encontró que los aportes de los estudiantes se encuentran distribuidos en los niveles medio y alto para el nivel inferencial de comprensión, en el componente **cohesión**, algunos realizaron inferencias erradas sobre las acciones de los protagonistas y la mayoría logró hacer inferencias acertadas sobre las maneras de actuar de Carmen y Augusto, teniendo en cuenta coherencia y orden en la narración.

En el componente **Idea Global**, algunos de los estudiantes olvidaron eventos significativos al construir el resumen del cuento y la mayoría de los estudiantes construyeron oraciones coherentes que les permitió construir un resumen coherente completo del texto leído.

También se logró evidenciar que los aportes de los estudiantes se encuentran distribuidos en el nivel alto y medio de comprensión crítico valorativo, en el componente **toma de posición**, algunos estudiantes dieron opiniones sobre los posibles sentimientos de Carmen y Augusto, algunos de los estudiantes lograron argumentar sobre el final del cuento, comprendieron el mensaje del cuento.

En el componente **Preguntas que suscita el texto** la mayoría de los estudiantes hicieron preguntas cuyas respuestas hacen parte del cuento, se responden de forma literal y algunos cuestionaron los sentimientos de los personajes principales buscando respuestas más allá del contenido del cuento.

Rutinas de pensamiento.

Para esta sesión se da cuenta del dominio de las rutinas utilizadas, en cuanto a lo familiar que resulta para ellos manejar cada una de las partes y la manera como todos quieren participar en la socialización. Además, el uso continuo de las rutinas permite mayor apropiación por parte del estudiantes y permite desarrollar preguntas con las que se enriquece el sentido del texto, permitiendo un análisis más agudo, teniendo en cuenta que “las preguntas son herramientas importantes para facilitar la construcción de significado” (Cairney, 2011, pp.44, 45), la utilización de las rutinas see think Wonder benefician el desarrollo y planteamiento de preguntas por parte los estudiantes.

Por otra parte la rutina CSI ha permitido desarrollar la facilidad de expresar sus emociones, sentimientos, opiniones y argumentos a través de expresiones metafóricas, vistas desde la postura de ellos, al expresar sus interpretaciones. Esto lo confirma Richhart Church y Morrison (2014) “Las metáforas son un vehículo importante para desarrollar nuestra comprensión de las ideas, a medida que conectamos algo nuevo con algo que ya conocemos al identificar similitudes y hacer comparaciones” (pp.175, 176).

4.4. Análisis de la prueba de salida aplicada a los estudiantes

Como parte del proceso y siendo consecuentes con los objetivos planteados para la investigación se aplicó una prueba de salida, la cual fue tomada de Pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRLS 2001 y 2006 del Ministerio de Educación del gobierno de España para el grado cuarto de Básica Primaria. Dicha prueba cuenta con dos lecturas que contienen 7 y 6 preguntas respectivamente, de opción múltiple, enfocadas a mostrar el desempeño en los tres niveles Literal, inferencial y crítico valorativo (ver anexo H).

Los resultados de la prueba de salida reflejan el número de respuestas correctas de acuerdo a los criterios de valoración (valoración alta, valoración media y valoración baja) planteados en rúbrica de comprensión de lectura, para los niveles literal, inferencial y crítico valorativo, estos se relacionan en el siguiente gráfico.

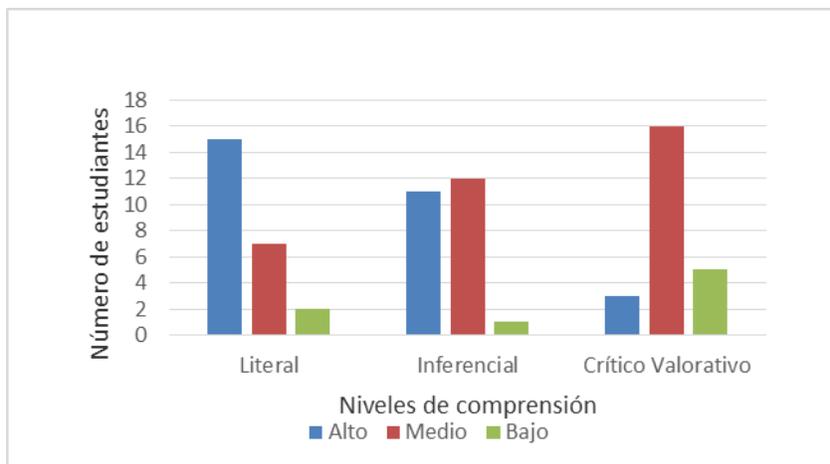
Tabla 4 Estado en cada pregunta. Prueba de salida.

.Pregunta	Clave – respuesta	Nivel de lectura	Componente	Correcto
Lectura 1*				
1	B	Literal	Paráfrasis	20/23
2	D	Literal	Transcripción	20/23
3	B	Inferencial	Cohesión	17/23
4	C	Literal	Cohesión	17/23
5	C	Crítico valorativo	Intensión del texto	5/23
6	A	Inferencial	Cohesión	18/23
7	C	Inferencial	Léxico por contexto	16/23
Lectura 2*				
1	A	Inferencial	Cohesión	13/23
2	C	Inferencial	Cohesión	22/23
3	B	Inferencial	Léxico por contexto	21/23
4	D	Inferencial	Léxico por contexto	9/23
5	B	Crítico valorativo	Intensión del texto	10/23
6	C	Crítico valorativo	Toma de Posición	18/23

Fuente Adaptada de Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria (pp. 258) Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009) Bogotá

Las pruebas de entrada y de salida se buscaron teniendo en cuenta una estructura similar de fondo y de forma, relacionadas con las pruebas que ellos conocen y a las que se han enfrentado, además se encuentran directamente relacionadas con la estructura de las pruebas nacionales e internacionales a las que van acceder en el grado quinto cuando presente la prueba Saber 3, 5,9,

en las que el estudiantes no se enfrentan a una sola lectura sino que pueden encontrarse con textos de diferente tipo. En esta prueba, siendo coherentes con lo trabajado durante la implementación de, la propuesta se incluyeren dos textos narrativos.



Gráfica 18 Resultado generales prueba de salida.

Los resultados generales encontrados en la prueba de salida muestran el número de estudiantes con respuestas correctas en cada uno de los niveles de comprensión. En el nivel literal 15 estudiantes se encuentran en la escala alta de valoración; es decir que se encuentra un número mayor de estudiantes con respuestas acertadas, 7 estudiantes se encuentran en la escala media de valoración y 2 estudiantes en escala baja de valoración.

En el nivel inferencial encontramos 11 estudiantes con respuestas correctas se encuentran en la escala alta de valoración, 12 en la escala media de valoración y solo 1 en la escala baja. Esto evidencia un avance notorio, respecto a los resultados obtenidos en la prueba de entrada.

En el nivel crítico valorativo, en la escala alta se encuentran solo 3 estudiantes con respuestas correctas, siendo este el nivel donde encontramos menos estudiantes, en la escala media de valoración se ubican 16 estudiantes y 5 en la escala baja de valoración. Esto evidencia la necesidad de fortalecer el proceso iniciado y dar continuidad a la propuesta pedagógica.

4.5. Análisis consolidado de la información

En este apartado se presenta el análisis consolidado de los resultados derivados de la investigación, a la luz de los aportes de los autores que fundamentan el marco teórico y dan solidez a cada una de las categorías de análisis propuestas. Teniendo en cuenta que antes de iniciar el desarrollo de la propuesta las estudiantes presentaban dificultades en la comprensión de lectura, el haber utilizado los textos narrativos y las rutinas de pensamiento como recursos para mejorar las dificultades encontradas fue favorable, porque les ayudó a que avanzaran en los niveles de comprensión.

Al hacer una revisión general de lo que en esencia constituyó la propuesta Pedagógica, cabe destacar que el desarrollo de cada una de las sesiones que la conformaban, tuvo bastante aceptación por parte de los estudiantes. Según sus percepciones la propuesta contenía actividades diferentes y dinámicas que los motivaron y les permitió trabajar de forma amena durante las clases.

A continuación se esboza el análisis de cada una de las categorías y subcategorías propuestas.

4.5.1. Categoría Niveles de Comprensión

Para generar este análisis de la categoría niveles de comprensión se tuvo en cuenta la comparación entre los resultados de la prueba de entrada y de salida, en los que se evidenció el estado inicial y final de los procesos de comprensión desarrollados por los estudiantes durante la realización del trabajo de investigación. Con relación a estas pruebas se evidenció resultados relevantes de mejora en cada una de las tres subcategoría y sus componentes en relación de la cantidad de estudiantes que pasaron de una escala de valoración baja a la escala intermedia o alta (ver tabla 5), (ver gráficos 20,21 ,22 y 23). Así mismo se tuvieron en cuenta los hallazgos destacados de cada una de las sesiones realizada.

Durante el desarrollo de cada una de las diez sesiones se vivenció que los estudiantes fueron avanzando, confirmando el buen camino que tomó la propuesta, apoyada en el interés y necesidades de los niños para su ejecución.

Las sesiones dejaron ver que los niños alcanzaron un alto grado de cualificación en el nivel literal e inferencial. Esto se logró, gracias al avance que tuvieron los niños con relación a la

extracción de ideas implícitas de los textos propuestos, las participaciones con cierto grado de propiedad y manejo de vocabulario

Es importante destacar que el avance alcanzado en el nivel literal e inferencial, dio la apertura para iniciar la cualificación en el nivel crítico valorativo. Si bien es cierto que no se alcanzó un alto grado en la escala de valoración, se observó que el grupo intervenido mejoró con respecto a la realización de deducciones. Estas deducciones adquirieron mayor profundidad, condición necesaria para poder proponer juicios críticos ante una situación narrada o leída.

Terminada la ejecución de la propuesta se buscó que la prueba de salida, estuvieran muy relacionadas en su estructura y componentes analizados con la prueba que se había realizado en la entrada, que existiera concordancia entre la cantidad de preguntas para cada nivel y componente, que hubiera una similitud con los textos trabajados durante las sesiones.

Al analizar la prueba de salida, se puede asegurar que la mayoría de los resultados alcanzados son positivos, en la medida en que se alcanzó la meta planteada en la propuesta pedagógica. .

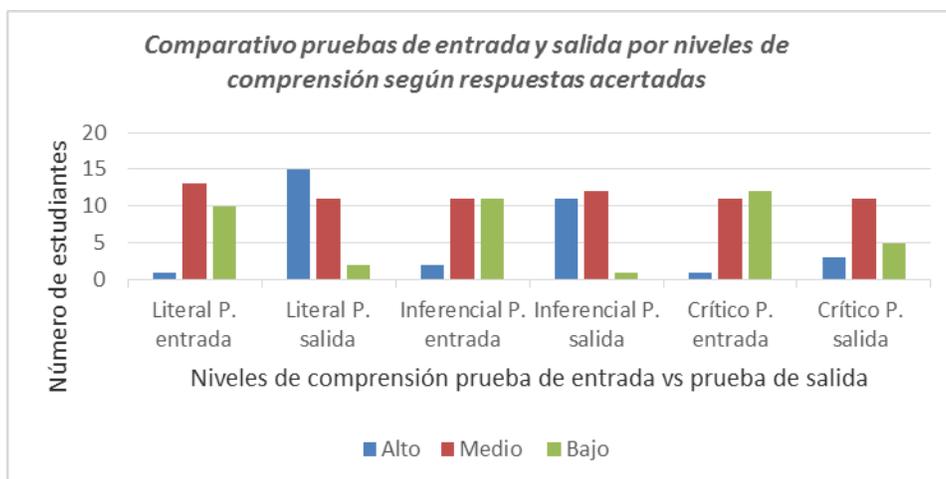
El consolidado de la relación que se originó entre la prueba de entrada y la prueba de salida se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5 Relación número de preguntas por categoría prueba entrada/prueba de salida

Nivel	Relación número de preguntas por categoría prueba entrada/prueba de salida		
	Prueba entrada	Prueba salida	Diferencia proporcional
Literal	5	3	2
Inferencial	4	6	2
Crítico	4	4	0
Total	13	13	4

Fuente Adaptación de Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria (pp. 259) Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009) Bogotá

En esta relación se resalta que se disminuyeron dos preguntas en el nivel literal y se aumentó esa misma cantidad para el nivel inferencial de comprensión, esto con la intención de aumentar el nivel de exigencia en uno de los niveles donde se evidenciaba mayor dificultad.

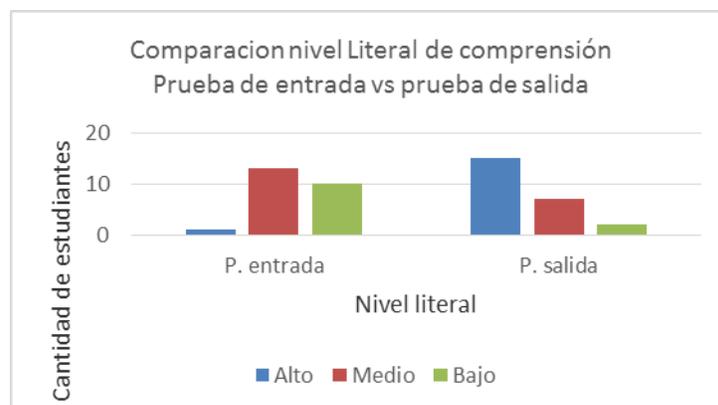


Gráfica 19 Resultados generales prueba de entrada y prueba de salida.

En el análisis de las pruebas de entrada y de salida se compara cada nivel, teniendo en cuenta el número de estudiantes que obtuvieron respuestas correctas en cada uno de ellos. Se puede evidenciar el mejoramiento después de la implementación de la propuesta pedagógica en cuanto al número de estudiantes que pasaron de las escalas baja y media a la escala alta de valoración. También cabe resaltar que el nivel que más notó mejoramiento fue el nivel literal pues de 1 estudiante que se encontraba en la prueba de entrada en la escala alta de valoración pasó a haber 15 estudiantes con respuestas correctas en esta escala. Además se observa una disminución significativa en el número de estudiantes en los tres niveles en la escala de valoración baja.

Continuando con los hallazgos y su respectivo análisis, se presenta la comparación nivel a nivel de las pruebas de entrada y de salida, relacionando el número de estudiantes con repuestas correcta en las escalas de valoración alta, media y baja.

Nivel literal de comprensión. Prueba de entrada/ Prueba Salida

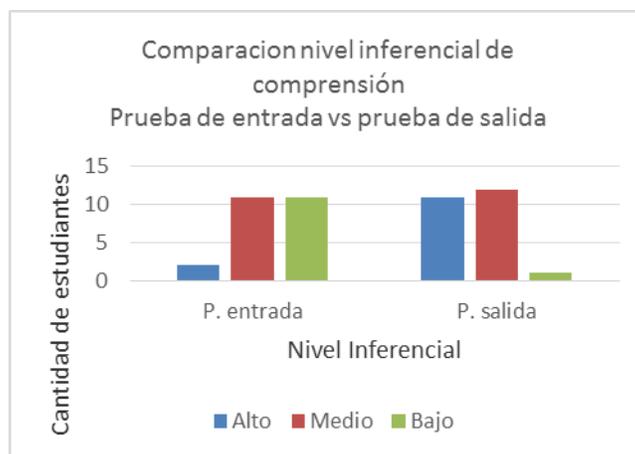


Gráfica 20 Comparación nivel literal de comprensión.

Respecto al nivel literal, en la prueba de entrada, 10 estudiantes se encontraba en la escala baja de valoración; 13 se encontraban en la escala de valoración media y 1 solo estaba en la escala alta de valoración; en la prueba de salida se puede observar que solo 2 estudiantes permanecieron en escala de valoración baja, 7 permanecieron en la escala de valoración media y 15 estudiantes avanzaron a la escala de valoración alta.

Estos datos revelan que los estudiantes superaron dificultades relacionadas con la identificación de personajes, la capacidad para reconocer hechos, situaciones, lugares o tiempos señalados dentro de un texto narrativo; reconocer términos nuevos en su vocabulario y solucionar la novedad para comprender, reelaborar lo narrado con sus propias palabras, mantener la organización de la estructura de narración.

Nivel inferencial de comprensión. Prueba de entrada/ Prueba Salida

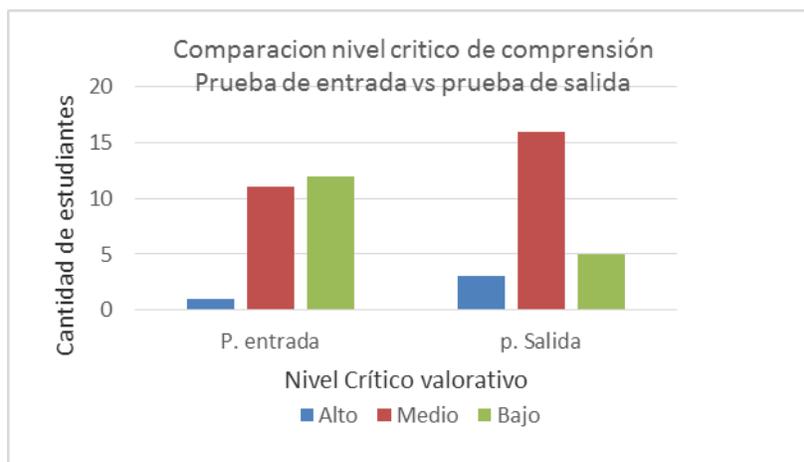


Gráfica 21 Comparación nivel inferencial de comprensión.

En la gráfica se observa que el nivel inferencial en la prueba de entrada, 11 estudiantes se encontraban en la escala de valoración baja, 11 estudiantes estaban en la escala de valoración media y solo 2 estaban en la escala de valoración alta. En la prueba de salida 1 estudiante permaneció en la escala de valoración baja, 12 estudiantes avanzaron a la escala media y 11 estudiantes avanzaron a la escala alta de valoración.

Se puede observar que hubo un avance notorio en este nivel, pues los estudiantes que estaban en un nivel bajo superaron en gran medida dificultades relacionadas con la habilidad para inferir información que no se encuentra explícita en el texto narrativo, expresar con una frase coherente el tema del cuento, construir un resumen que contenga la idea global del texto.

Nivel inferencial de comprensión. Prueba de entrada/ Prueba Salida



Gráfica 22 Comparación nivel crítico valorativo de comprensión.

Con relación al nivel crítico valorativo en la prueba de entrada 12 estudiantes se encontraban en la escala baja de valoración, 11 estudiantes se encontraban en escala de valoración media y solo 1 en escala de valoración alta. En la prueba de salida se observa que 5 estudiantes permanecieron en la escala de valoración baja, 7 avanzaron a la escala de valoración media, 9 estudiantes permanecieron en este nivel, solo 2 avanzaron a la escala de valoración alta en la que se encontraba solo 1 estudiante de grupo intervenido.

Se observa que los avances en este nivel no fueron tan notorios, solo dos estudiantes lograron avanzar a la escala de valoración alta. Si bien es cierto que los estudiantes mejoraron en algunos aspectos relacionados con el nivel crítico valorativo de comprensión, es importante resaltar que para llegar a este nivel se requiere de un trabajo más extenso en todas las actividades escolares propuestas, aunque estas no sean de lectura exclusivamente. Esto implica reconocer que la comprensión de lectura no se practica solo en una determinada área del saber. La comprensión de lectura está inmersa en cada todas las prácticas de aula, por lo tanto se debe enfatizar en su desarrollo y avance en cada uno de los niveles, en cada actividad propuesta dentro de la planeación de cada área o campos del conocimiento.

Dentro de los logros alcanzados en este nivel, se potenció en los estudiantes su capacidad para argumentar su posición o punto de vista con respecto al texto trabajado y se desarrolló la

capacidad de hacer preguntas que no tienen su respuesta en el texto pero que guardan relación con el contenido del mismo.

4.5.1. Categoría rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento fueron de mucha utilidad para abordar la problemática que se presentaba en el grado cuarto, puesto que permitieron dinamizar las sesiones propuestas, incentivar la participación espontánea de los estudiantes y hacer visible el pensamiento, lo cual mostró que “es importante cultivar el pensamiento en la vida cotidiana de los aprendices y hacerlo visible para poder construir una cultura de pensamiento y una fuerte comunidad de aprendizaje en las organizaciones, en las escuelas y en las aulas” (Richhart, Church y Morrison, 2014, p. 21), esta reflexión permitió la oportunidad de modificar la estructura de las planeaciones de las sesiones instaurándose como algo esencial para contribuir a la intención de mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes.

La incorporación de la rutinas en la planeación de las sesiones partió inicialmente con la rutina see – think – Wonder desde la sesión número dos, en esta se hizo necesario la apropiación por parte de los estudiantes de la estructura de esta como base para el desarrollo de las demás sesiones debido a que no la conocían; dicha rutina clasificada por teóricos en el grupo de presentar y explorar ideas, complementó las sesiones con movimientos claves del pensamiento descritos por (Richhart, Church y Morrison, 2014, p. 94) como describir, interpretar y preguntarse. Luego se tuvo en cuenta las observaciones realizadas durante las primeras sesiones, en las que se percibió la necesidad de agregar una nueva rutina, para este caso se eligió CSI (color, símbolo, imagen), por enmarcarse en el grupo de rutinas que permiten sintetizar y organizar ideas, lo cual era evidente lograr con los estudiantes según las necesidades que mostraban ante la comprensión de lectura.

El uso de las rutinas en el transcurso de la implementación de la propuesta pedagógica se hizo teniendo en cuenta la manera como apoyaban las sesiones, en ocasiones para complementar la parte relacionada con la motivación de cada sesión, en otras como lectura de imágenes de alguna parte del cuento leído, también para conocer los sentimientos frente la lectura o para resumir o concluir la sesión. De esta forma se logró conocer pensamientos que revelaban opiniones, puntos

de vista, expresiones metafóricas, posturas críticas frente a la lectura y a las participaciones de los compañeros.

Con respecto al análisis específico de rutinas de pensamiento, se aclara que en las primeras sesiones los estudiantes se mostraron un poco desconcertados, ya que no conocían qué eran rutinas de pensamiento, pero poco después se familiarizaron con ellas permitiéndoles desenvolverse con propiedad a cada paso que daban. Cabe resaltar que se analiza la implementación de las rutinas como recurso que facilitó el mejoramiento de los niveles de comprensión de lectura y que por ende se considera necesario continuar su implementación.

Ver, pensar preguntarse

Esta rutina sirvió para motivar al grupo intervenido, desde las primeras sesiones para que agudizara sus sentidos y observara detalladamente. Además se evidenció como esta rutina permitió generar un espacio de confianza, para que poco a poco se atrevieran a hacer preguntas al texto, al autor del cuento a los personajes y entre ellos mismos, mostrando que algunos estudiantes construyeron preguntas muy bien estructuradas.

Al comenzar la implementación de la propuesta se encontró que al pedirles a los estudiantes que observaran, estos consideraban el ejercicio como una bobada. Lo que en un comienzo pareció tan obvio para ellos, poco a poco se fue tornando en observaciones más detalladas y reflexiones entre lo que cada uno veía y pensaba. Cada vez que se aplicaba una sesión los estudiantes daban mayor relevancia a las observaciones porque comprendían que el ejercicio los llevaría a predecir elementos importantes que luego tendrían que trabajar en las siguientes actividades y que estaban directamente relacionados con el contenido del texto que iban a leer.

En las primeras sesiones se observó que la capacidad para preguntar era muy limitada. Cada uno de los estudiantes permanecía a la expectativa que fuera cuestionado por el docente, pero al indicarles que eran ellos los que comenzarían a cuestionar el texto, les causaba temor y permanecían callados. Algunos que se atrevieron a preguntarse, generaron preguntas a partir de lo observable. Algunas de estas preguntas se evidencian en la segunda sesión: ¿Por qué tienen capas negras?, ¿por qué tienen hacha?, ¿por qué tienen corneta?, ¿por qué no hace ejercicio?, ¿por qué es así?, solo algunas preguntas avanzaron a un nivel de mayor profundidad, esto se

evidencia con preguntas planteadas en la sesión 4 como: ¿qué le gusta hacer? ¿Por qué le gusta ser mala? ¿Por qué no tiene amigos? ¿Por qué es tan fea?

Con el paso del tiempo y la aplicación de cada una de las sesiones, la habilidad para preguntar fue mejorando y la seguridad con la que se hacían las preguntas era mucho mayor. Se avanzó en la producción de preguntas que implicaban mayor razonamiento y que no se contestaban solo con el contenido de la imagen observada o con el contenido del texto leído. Un ejemplo de estas preguntas más elaboradas es : ¿Por qué aguantan tanto tiempo así?, ¿Por qué no se caen si les coge el sueño?, ¿Cuánto tiempo pueden vivir así y no se caen?, ¿qué le pasó en la oreja al rey?”, ¿existen las ranas con forma de mariposa?, ¿por qué el pez es de muchos colores?, ¿los peces se acuestan?, ¿por qué el pez estaba volando?, ¿será que el pez quiere salir a recorrer el mundo?, ¿Por qué Augusto actuaba así?.

La aplicación de esta rutina llevo a los estudiantes a realizar un ejercicio introspectivo sobre su desempeño en cada actividad. Se pudo observar que con su aplicación, se hicieron más conscientes de los que estaban aprendiendo, al tener que pensar sobre lo que observaban y luego expresarlo a sus compañeros y docentes ya fuera con afirmaciones o preguntas, se vieron comprometidos a realizar la rutina con mayor disciplina y atención. En palabras de Richhart, Church y Morrison (2014) esta rutina permitió a los estudiantes “aprovechar la observación intencionada y la mirada cuidadosa como base para el desarrollo de ideas más profundas” (p. 97) que luego les sirvieron para mejorar y avanzar en su proceso de comprensión de lectura.

Color, símbolo, imagen

Esta rutina resultó ser un buen complemento de la anterior por contener la posibilidad de expresarse por medio de dibujos, lo que es llamativo para ellos. Para algunos estudiantes representó un reto el tratar de perfeccionar sus imágenes para que resultaran lo que querían expresar y fueran fiel reflejo de sus interpretaciones de la lectura. Además, permitió que como docentes conociéramos las interpretaciones de que comprendían o lo que no comprendían a través de las imágenes y de la explicación del porqué de la escogencia de estas; dichas explicaciones dieron a conocer la manera como se expresaban haciendo uso del pensamiento metafórico en el que conjugaban el color el símbolo y la imagen.

En la primera etapa de la rutina ellos asignaron un color que les representó la esencia de la idea sobre lo que se estuviera trabajando en la sesión, generalmente estos colores representaron los sentimientos despertados en los estudiantes en ese preciso momento, dando paso a expresar argumentos que sustentaban la escogencia de esos colores. Dichas apreciaciones se fueron modificando y mejorando con el paso de las sesiones, gracias a la destreza adquirida previamente con la primera rutina.

En la segunda etapa en cuanto a crear un símbolo asociado que les representaba la esencia de la idea sobre lo leído o visto, resultó con cierto grado de dificultad para algunos estudiantes que incluso al finalizar las sesiones no lograban asociar lo interpretado bajo un símbolo. Algunos estudiantes en el espacio asignado para símbolo escribieron palabras que resumían lo que comprendían del texto sin lograr construir un símbolo, porque les fue difícil hallar una imagen concreta que hiciera alusión a la idea que expresaban con palabras.

En la tercera etapa de la sesión ellos representaron con una imagen la esencia de la idea sobre lo visto; para algunos estudiantes resultó gratificante esforzarse por perfeccionar la fiel copia de las imágenes del cuento, pero no se enfocaron en esbozar la idea central de lo trabajado con el texto. Otros lograron con imágenes sencillas expresar la idea principal del texto. La explicación de la escogencia de la imagen dio cuenta del desarrollo de algunos componentes de los niveles de comprensión, como paráfrasis, superestructura, cohesión, idea global, enciclopedia, pues en la argumentación del porqué eligieron la imagen algunos expresaban los momentos en orden cronológico de las acciones, los personajes involucrados, los hechos acontecidos entre otros que evidenciaban sus comprensiones sobre el texto leído.

Finalmente la implementación de esta rutina facilitó la manera como los estudiantes lograron hacer interpretaciones e inferencias de los cuentos trabajados en las sesiones, pues a través del dibujo mostraban de manera más sencilla sus opiniones o en otros casos sus argumentos sobre situaciones planteadas; en ocasiones el crear un símbolo resultó un poco difícil para ellos, pero con el uso de la rutina se fue afianzando la forma de comunicarse por medio símbolos. La rutina resultó beneficiosa para el docente, pues permitió conocer los pensamientos de los estudiantes con respecto de lo que comprendían en cada una de las etapas de esta.

Conclusiones

Desde la planeación de esta propuesta, se llevó a cabo un trabajo completo que beneficiara a los estudiantes de grado cuarto del Colegio Tibabuyes Universal I.E.D., que se convirtiera en una propuesta propicia para emplear en el quehacer educativo. Culminada y analizada la ejecución de dicha propuesta, puede considerarse que alcanzó los objetivos trazados. Su realización, al igual que los resultados obtenidos fue satisfactoria para todos los participantes inmersos en esta investigación, porque arrojó resultados que demostraron la mejoría en cada uno de los niveles de comprensión de lectura.

Teniendo en cuenta que desde el inicio de la investigación se buscó las causas de las falencias que presentaban los estudiantes en los procesos de comprensión de lectura, para esto utilizamos instrumentos de recolección como la encuesta y una prueba de entrada, que permitieron vislumbrar el poco contacto que tenían con la lectura solo habían alcanzado de forma mínima algunos componentes del nivel literal; estas herramientas fueron de mucha ayuda para establecer concretamente los puntos a mejorar y la planeación de la propuesta de intervención.

De los tres niveles trabajados, en todos se presentó algún avance, en el nivel literal, se observó que los estudiantes fueron más precisos al expresar con sus propias palabras aquello que les dejó ese primer encuentro con el texto; de esta forma se adentraron en el segundo nivel, infiriendo aquello que no estaba explícitamente en el texto, esto los condujo a realizar predicciones propicias sobre lo leído, que a su vez verificaron en el transcurso del desarrollo de las sesiones. En cuanto al nivel crítico valorativo se notó una cualificación del mismo, aunque en este no se alcanzó al máximo las metas esperadas, ya que algunos estudiantes no mostraron actitud crítica ante lo que les decía el autor por medio del texto, se quedaron en opiniones muy simples que no argumentaban sólidamente el porqué de sus posturas. Estos resultados ofrecen para los docentes un camino para seguir mejorando los componentes que aún persisten con debilidades y que son susceptibles de perfeccionar continuando con la propuesta, buscando nuevas estrategias y rutinas que favorezcan la construcción de un pensamiento más crítico y reflexivo.

Con relación al uso del texto narrativo se tuvo en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes; mediante la encuesta aplicada de hábitos lectores se percibió la predilección por los textos narrativos y en especial el cuento, porque al parecer, es este tipo de texto con el que han tenido mayor contacto y lo identifican entre otros. Los cuentos que se eligieron para las sesiones, aunque se puedan considerar para niños de menores edades o menor grado escolar, resultaron acordes a las necesidades del grupo a intervenir. Las características inferidas de las observaciones previas y de la misma encuesta demostraron que al no tener una cultura muy arraigada de lectura, mínimo contacto con libros en su entorno familiar y en el mismo colegio, era necesario acercarlos a la lectura de una forma más dinámica y con textos que no fueran densos y se relacionaran con su nivel de apropiación de la lectura hasta ahora alcanzado. Los cuentos elegidos fueron la continuación del proceso de alfabetización y aprendizaje que no se dio en los años anteriores de escolaridad. Además, partiendo del grado de comprensión en los niveles de lectura en que se encontraban los estudiantes según la prueba de entrada no era pertinente trabajar textos más avanzados.

De esta forma se pudo concluir que la responsabilidad como docentes es cada vez más grande en cuanto al no considerarnos solo acompañantes en el proceso de mejorar los niveles de comprensión, por el contrario es una tarea que atañe a todos desde los primeros grados de escolaridad hasta los niveles superiores y que involucra preparación, enseñar con el ejemplo, ser partícipes de procesos de investigación y trabajo colaborativo. Además para que los objetivos comunes en cuanto a la enseñanza de la lectura y su comprensión, desde las políticas públicas, programas de lectura y currículo académico en las instituciones distritales, alcancen los resultados esperados, debe instalarse una cultura de pensamiento que favorezca y desarrolle nuevas posibilidades de formar ciudadanos críticos. Y esto no solo desde los docentes de humanidades sino desde todas las asignaturas y proyectos transversales que contemple la enseñanza de la lectura y su comprensión a partir de la motivación y estrategias que permitan a los estudiantes gozar y disfrutar el placer de leer.

Se resalta la importancia de la utilización de rutinas de pensamiento como un valioso recurso pedagógico porque estimuló a los estudiantes para fortalecer los niveles de comprensión y permitió una interacción entre los mismos y con el texto, al momento de realizar inferencias, interrogantes y juicios. Las rutinas de pensamiento permitieron que poco a poco los estudiantes

lograran tener que enfrentarse a pensar y repensar una idea sobre algo, y buscar en sus pensamientos nuevos puntos de vista, ver más allá de lo que se observa a simple vista, buscar nuevas preguntas, cuestionarse de manera diferente. Esto permitió que tanto el docente como el estudiante evitaran preguntar para esperar respuestas de manera literal, y de esta forma el estudiante busca información para satisfacer al docente.

Otro aspecto a destacar en la implementación de la propuesta fue el uso de la matriz de autoevaluación (ver anexo F) en cada una de las sesiones realizadas, en estas los estudiantes hacían reflexiones acerca del como desarrollaban las actividades propuestas y los avances que notaban en su trabajo; para esto realizaban una valoración en un escala de uno a cinco, permitiendo que fueran cada vez más exigentes y autorreflexivos en la forma como participaban en cada sesión, además de permitir procesos de coevaluación puesto que al momento de diligenciarla entre los mismos compañeros se hacían críticas constructivas de los aportes realizados. La utilización de dicha matriz generó autodisciplina en los estudiantes puesto que estaban atentos de regular su propio trabajo siempre con miras a mejorar. Aunque el uso de la matriz de autoevaluación no se mencionó en los resultados y análisis de la investigación es importante resaltar que contribuyo de manera significativa en el trabajo con los estudiantes.

Esta experiencia demostró que explorar y planear propuestas que incluyan recursos nuevos y dinámicos permite solucionar o visualizar caminos para vencer dificultades en el aula así ya se haya intentado con otros métodos o estrategias como lo expresa Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) “la escuela independientemente de los antecedentes socioculturales y del mayor o menor grado de experiencias previas con el alfabetismo, debe garantizar las mejores oportunidades para que todos los niños experimenten un aprendizaje exitoso de la lectura” (p. 45).

Esta propuesta pedagógica reunió las cualidades necesarias para satisfacer las necesidades de los estudiantes, relacionadas con la comprensión de lectura y promover un aprendizaje significativo. Desde la postura en que “los maestros necesitan ser conscientes de que los niños con conocimiento y experiencia limitada no son niños con dificultades de aprendizaje o discapacitados” (Catts y Kamhi, 1999B; citado por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p. 43) puede darse lugar a propuestas, como esta, que permitan solucionar dificultades presentes en

los estudiantes y las cuales quizás no han sido trabajadas adecuadamente. En síntesis, el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes de cuarto avanzó notoriamente en este caso, gracias a la implementación de textos narrativos y rutinas del pensamiento, y a la disposición que mostraron los estudiantes frente a las sesiones.

Después de haber alcanzado resultados satisfactorios, vale la pena repensar nuevamente la prácticas y dejar trazada una ruta para que los investigadores o sus pares académicos den continuidad a este proceso. A continuación se plantean unas preguntas que pueden servir para orientar nuevas investigaciones, derivadas de este proceso:

¿A partir de los resultados, qué estrategias serían las más acertadas para mejorar el nivel crítico valorativo?

¿Qué otras rutinas serán favorables para fortalecer los niveles de comprensión de lectura, en especial el nivel crítico valorativo?

¿Cómo vincular a la familia para que se convierta en promotora de prácticas lectoras que permitan mejorar todos los niveles de comprensión desde las primeras etapas de la vida?

¿Cómo fomentar en la institución las rutinas de pensamiento, de tal forma que se constituyan en eje fundamental de las planeaciones de los docentes y se haga visible el pensamiento de los niños y niñas de las instituciones educativas públicas?

Recomendaciones

De forma general, es conveniente dar a conocer a los estudiantes y trabajar con ellos varias rutinas de pensamiento con el fin de emplear la más adecuada dependiendo el texto y el objetivo a lograr. El docente debe ver qué otras rutinas y estrategias son propicias para mejorar los niveles de comprensión de lectura, posicionando en las aulas de clases las rutinas debido al papel que juegan en ese proceso de construcción y visibilización del pensamiento.

Teniendo en cuenta los resultados es propicio recomendar que las rutinas de pensamiento se constituyan en parte esencial al momento de organizar y planear las prácticas pedagógicas, pues estas han demostrado ser un vínculo fundamental entre los pensamientos de los estudiantes y la forma como el docente los hace presentes para ayudar a superar las dificultades que tiene los estudiantes.

Se recomienda proyectar la propuesta desde la inclusión de otras tipologías textuales partiendo principalmente de la necesidad y afinidad de los estudiantes por cierto tipo de texto, al igual que tener en cuenta el grado de escolaridad, esto con el fin de crear un mejor acercamiento y promoción de la lectura, y a su vez seguir en la búsqueda de textos que permitan avanzar en el proceso.

El ejercicio de lectura no solo debe verse como única responsabilidad del docente que guía la asignatura de español sino de los docentes de todas las áreas, por lo tanto se recomienda que todos se apropien de la función transversal que tiene la comprensión de lectura, dando la posibilidad de continuar con el proceso, involucrando nuevas tipologías textuales, partiendo siempre de los intereses de los estudiantes.

Por otra parte, consideramos que involucrar en la propuesta pedagógica a padres de familia, estudiantes, directivos y comunidad, en los procesos de lectura permitirá que se transformen realidades construyendo espacios significativos en los que el proceso de enseñanza aprendizaje sea abordado de manera más completa y les ofrezca más herramientas a los estudiantes para transformar su contexto. Los estudiantes pueden comprender más de lo que pensamos, pero hay que buscar como visibilizar los pensamientos para conocer sus posibles debilidades y de esta manera poder ayudar a cualificar los procesos de comprensión.

Reflexiones pedagógicas

Claudia Patricia Sáenz

Desde la experiencia adquirida con la realización de este proceso de investigación, los resultados y las vivencias, participo algunas reflexiones que aportaron de manera significativa a transformar y mejorar mi quehacer pedagógico y que además se constituyeron en punto de partida para continuar construyendo prácticas de aula más significativas, enriquecedoras, propositivas y que quizá sirvan de punto de referencia y motivación para que otros docentes se animen hacer de la enseñanza de la comprensión de lectura una experiencia divertida y creativa donde los directos bene

ficiados sean los niños y jóvenes, quienes están en pleno desarrollo de sus potencialidades para formarse como seres más autónomos, críticos y reflexivos frente a lo que leen.

Una de estas reflexiones que han generado verdadero compromiso con la enseñanza de la comprensión de lectura es como la perspectiva y concepción del docente frente a la lectura es fundamental para diseñar y ofrecer estrategias en el aula que consoliden una estrecha relación afectiva del estudiante hacia la lectura. Según Emilia Ferreiro (2015) “Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura”, por lo que parece que el acercamiento a la lectura no debe buscarse solo en el estudiante, sino que además debe ser un requisito para el docente que todos los días es acompañante y guía para sus estudiantes. Por lo tanto el cómo concibe, disfruta, vivencia la lectura es primordial para que tenga herramientas y construya para el estudiante prácticas que le faciliten apropiarse de la lectura de manera eficaz, dinámica, llamativa, apasionada.

Además el mejoramiento en los procesos de la comprensión de lectura se logra entre varios factores con la práctica continua, y si el docente no tiene un acercamiento hacia la lectura o no encuentra la forma de buscar que sus estudiantes se enamoren de la lectura, el camino para lograr la comprensión será más dispendioso y poco efectivo para los estudiantes. Esto probablemente repercutirá en que las prácticas a las que enfrentaremos a los estudiantes continúen siendo carentes de sentido, repetitivas y descontextualizadas

Otra de las reflexiones que surgieron es el considerar que nuestro medio se transforma de manera vertiginosa a pasos agigantados hacia la digitalización y un mar de información que nuestros niños deben leer, y en nuestras aulas las prácticas de lectura no se transforman de la misma manera como lo hace nuestro entorno. Continuamos ofreciendo a los estudiantes los mismos tipos textuales tradicionales, que también son útiles, pero que son insuficientes frente a la variedad de información que deben leer los niños y jóvenes. Las necesidades de lectura han cambiado y por lo tanto en el aula debemos ser coherentes con las necesidades reales del contexto.

Nuestros niños se ven enfrentados a la lectura de imágenes con contenidos para interpretar de manera crítica y responsable, por ejemplo la lectura casual y descomplicada de un grafiti en la calle, de un meme en su celular, una valla publicitaria, lectura que resultaría más provechosa si el estudiante cuenta con las herramientas apropiadas para interpretar, inferir y tomar posición frente a dicha lectura. Esto implicaría que en el aula se contemple varias tipologías textuales, permitiendo que la enseñanza de la comprensión de lectura no sea un manual consignado en el plan de aula creado con años de anterioridad y que año a año seguimos paso a paso.

Una tercera reflexión es que el hacer un uso continuo y reflexivo de las rutinas de pensamiento, estas pueden constituirse en una forma de acercamiento a un verdadero proceso de comprensión de la lectura por cuanto ofrecen estrategias que afianzan la búsqueda de pensamientos más profundos. Las rutinas de pensamiento demostraron en este trabajo de investigación que los estudiantes tienen otras miradas frente a lo que se lee, saliendo de la manera tradicional de leer: esperar preguntas del docente y buscar la respuesta que el docente quiere.

Algunas rutinas favorecen de manera específica lo valioso de preguntarse, de cuestionarse sobre lo que se lee, no solo de esperar a que le preguntes sino por el contrario en nuestro caso la rutina See- think – Wonder permitió progresivamente ver los cambios en los estudiantes frente a las preguntas que fueron elaborando. Al comienzo de las sesiones las preguntas fueron de un estilo más de comprobación de lectura literal, pero hacia la mitad de la intervención se notaron preguntas más elaboradas, con menos temor a preguntar al docente, al compañero, al autor del cuento o al mismo. Algunas de esas preguntas apuntaban a esa búsqueda de sentido crítico de

nuestro medio, de nuestro contexto, agudizando los sentidos para ser reflexivos, analíticos, espontáneos y participativos.

Además con el uso de las rutinas se evidenció como los estudiantes tienen mucho que aportar frente a lo que leen, estas desarrollaron en ellos un acercamiento natural a los procesos de lectura. Permitieron descubrir cambios significativos de los estudiantes frente a la lectura, como la manera en que motivados esperaban con expectativa el siguiente cuento que la docente les traerá para la clase. También que consultarán de manera autónoma en casa más curiosidades sobre lo leído en clase, como satisfacer sus inquietudes surgidas en el transcurso de la sesión, lo que resulta gratificante en la aplicación de la propuesta y estimulante para continuar con otros tipos de tipología textual.

Por último, la reflexión que más compromete es la de darse cuenta que este trabajo apenas inicia, pues cada práctica de ahora en adelante debe estar nutrida con estrategias y elementos surgidos de una buena observación del docente sobre las necesidades de sus estudiantes y una lectura de su contexto además de buscar siempre la mejor forma de hacer que los estudiantes se comprometan con la lectura y sean cada vez más autónomos en su propio proceso de aprendizaje.

Lo anterior exige del docente un compromiso en la búsqueda de diferentes tipos de textos que contribuyan a exigir mejoras en el proceso iniciado, a buscar estrategias que conlleven a hacer de la práctica de lectura una actividad placentera y útil que cumple diferentes objetivos en los estudiantes.

Janna Pérez

Culminada esta investigación queda la satisfacción de haber iniciado y llevado a feliz término un proceso en el cual buscábamos brindar posibilidades y ayuda a nuestros estudiantes para mejorar la comprensión de lectura. Cada trabajo realizado en cada una de las sesiones desarrolladas con los estudiantes permitió apreciar posiciones, puntos de vistas y destrezas a tener en cuenta en posibles próximos proyectos, puesto que trabajar con miras a mejorar dificultades que presenten los estudiantes en las aulas de clases debe ser una de las prioridades en el quehacer pedagógico de nosotros como docentes.

En lo personal, algo a resaltar como un regalo que deja la experiencia investigativa es el haber trabajado con las rutinas de pensamiento. Primero fue un nuevo campo a explorar, puesto que aunque en un principio era un tema muy poco explorado, fue tanto para los estudiantes como para nosotras una nueva forma de desarrollar actividades dentro del aula; y segundo permitieron flexibilizar y dinamizar no sólo el desarrollo de las sesiones propuestas dentro de la investigación sino también un poco más allá puesto que al empezar a trabajarlas los estudiantes se fueron apropiando de ellas poco a poco e hicieron uso de ellas en actividades distintas a las de la propuesta pedagógica. Dichas rutinas de pensamiento aparte de haber facilitado el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto, también constituyeron para nosotras un medio a considerar implementar en cualquier actividad a desarrollar.

En el diario vivir de los colegios, es en las manos de nosotros como docentes donde se encuentra la posibilidad del cambio metodológico en el trabajo con los estudiantes, ya que el querer dar lugar y potenciar aprendizajes significativos en cualquier contexto educativo parte principalmente de las posibilidades y propuestas que llevemos a cabo con nuestros estudiantes, siempre con miras a enriquecer la práctica de enseñanza aprendizaje y aún más en la actualidad cuando encontramos en las aulas de clases diferentes situaciones de enseñanza partiendo de las opciones de educabilidad que muestran los estudiantes.

Una situación particular en cuanto a que ambas no trabajamos en el mismo colegio permite agregar que la posibilidad de desarrollar o ejecutar la propuesta pedagógica planteada en este trabajo en otra institución educativa brindo aportes significativos para nosotras como docentes, puesto que permitió observar y analizar otros aspectos a tener en cuenta durante el desarrollo de la misma, variabilidad de resultados debido a que las poblaciones con la que trabajamos difieren en algunos características tanto de referidas a la comprensión de lectura y al contexto en que están inmersos.

Dentro de nuestras reflexiones, aunque tal vez pueda parecer cliché, concebimos que sí es necesaria la constante actualización en la formación docente, ya que ayuda a conocer un mundo nuevo de estrategias pedagógicas que se puedan desconocer. El no estar a la vanguardia de nuevos saberes significa estancarnos en procesos educativos y encasillarse en la repetición de estrategias que quizás a todos siempre no nos resultan.

Referencia bibliográfica

Ahmad Assaf, M. (2009). *Teaching and Thinking, a literatura review of the tiching of thinking skills*. (Tesis de Maestría). Abu Dhabi: Abu Dhabi Education Council.

Alaís, A., Leguizamón, D. y Sarmiento, J. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana. Bogotá.

Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009). *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, (07-07-2005) pp. 63-93. Universidad de Madrid.

Arévalo, L., Pardo, S. y Quiazua, M. (2014). (Tesis de Maestría). Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación. Universidad de la Sabana. Bogotá.

Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cairney, T. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Colomer, T. y Camps. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste Ediciones.

Cubo, L. (2012). *Leo pero no comprendo Estrategias de comprensión lectora*. Buenos Aires: Comunicarte Editorial.

Dávila, J. (2010). *Atención y comprensión lectora en estudiantes del grado cuarto de primaria de una institución educativa en Ventanilla-Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.

Eliash, E. (2007). *Proyecto “Estrategias didácticas para mejorar la Comprensión Lectora” en la Escuela Rosalina Pescio Vargas Comuna Peñaflores*. (Tesis de Pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Flórez, R, Restrepo, M. y Schwenenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica el caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comp.) (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E (2015), canal cultura, recuperado de <https://canalcultura.org/2015/01/21/si-los-docentes-no-leen-son-incapaces-de-transmitir-el-placer-de-la-lectura/>

García, D. (2015). *Rutinas de pensamiento una estrategia para desarrollar el pensamiento y la comprensión en los niños de preescolar*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana. Bogotá.

Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociolingüística*. Buenos Aires:

Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, Vol. 16, N° 1 (enero-abril 2012), pp. 183-202. Universidad de Granada. España.

Hernández S., R., Fernández C., C. & Baptista L., M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de http://www.academia.edu/6399195/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edicion_Sampieri

Hurtado, M. y Ortiz, R. (2012). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del texto narrativo fábula*. (Tesis de Pregrado). Florencia: Universidad de la Amazonia...

Icfes (2015) *Resultados prueba saber*. Bogotá

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.

Lamoureux, N. (2015). *Making Thinking Visible: An Approach to Competency Based Education*. (Tesis de Maestría). University of Victoria. Canadá.

Ministerio de educación Nacional. (2015). *Día E, reporte de excelencia Colegio Tibabuyes Universal*. Ministerio de educación Nacional. Bogotá.

Ministerio de educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de educación Gobierno de España. (2009). *La lectura. Educación primaria, cuarto curso pruebas de evaluación de la comprensión lectora Pirls 2001-2006*. Madrid: Secretaria general técnica.

Medina, M. y León, A. (2009). *Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Parrado, C. (2010). *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

OCDE (2014) *Resultado de Pisa 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. OCDE.

Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Medellín.

Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos. En *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. (pp. 62-71) Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison K. (2014). *Pensamiento visible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Sánchez, E., García, J. y Rosales, J. (2014). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Grao.

Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Carvajal soluciones de comunicación.

Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Como desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. New York: Ediciones SM.

Trelease, J. (2012). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.

Tiburcio, C. (2009). *Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz*. (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana. Xalapa.

Anexo A

Colegio Tibabuyes Universal Sede B

Preescolar, Primaria Y Secundaria

CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO _____ identificado(a) con C.C. _____ de _____ y acudiente del niño(a) _____ del curso _____ de la jornada tarde de la sede B, manifiesto que conozco que la docente Claudia Patricia Sáenz está desarrollando un proceso de investigación y formación de maestría en la Universidad de la Sabana y está interesada en conformar un grupo de trabajo con los estudiantes del grupo del cual es directora de curso.

En el marco de este proceso se tomarán fotografías y videos de los niños y niñas que podrán ser utilizados con fines académicos para presentar avances de su investigación, presentar en eventos en los que se socializará la experiencia de los estudiantes y a los padres y madres de familia de la institución.

En este sentido, autorizo a utilizar las imágenes y videos de mi hijo (a) para este trabajo de maestría que se desarrollará durante el año 2015 y 2016.

Nombre padre / madre / acudiente: _____

C.C. _____

Firma: _____

Se firma en Bogotá a los _____ del Mes de _____ 2015

Anexo B

Bogotá 27 de Agosto de 2015

Licenciada

Adriana Rubiano

Docente

Estimada señora, conoedoras de su experiencia y formación profesional, nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración frente a la validación del siguiente instrumento de recolección de información que será aplicado en el trabajo de Investigación “Propuesta pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto del colegio Tibabuyes Universal”.

Luego de realizar la lectura y análisis de la encuesta presentada le solicito que marque con una X la casilla que usted considere conveniente de acuerdo a su criterio profesional, teniendo en cuenta que cada una de las preguntas planteada sea pertinente o no con las temática y objetivo planteado. Si se considera indiferente, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo le agradezco incluir en el espacio de observaciones la justificación de su respuesta y las sugerencias que considere oportuno hacer.

De antemano le agradecemos su valiosa colaboración

Atentamente,

Janna Selena Pérez Parra y Claudia Patricia Sáenz Martínez

Anexo C

**ENCUESTA SOBRE
HABITOS LECTORES***

Para estudiantes del grado cuarto

Colegio Tibabuyes Universal

Localidad de Suba

Nombre: _____

Fecha: _____

Edad: _____

Sexo: _____

La siguiente encuesta se llevará a cabo para una investigación cuya finalidad es conocer cuáles son los hábitos lectores de los estudiantes; así como factores escolares y personales relacionados con esos hábitos en los niños de los grados cuartos de primaria del Colegio Tibabuyes Universal.

La encuesta busca conocer cuáles son los hábitos lectores de los estudiantes; así como factores escolares y personales relacionados con esos hábitos en los niños del grado cuarto de primaria del Colegio Tibabuyes Universal. Pretende obtener información útil que permita implementar planes de mejoramiento en la comprensión de la lectura.

A continuación te plantaremos algunas preguntas sobre ti y tu colegio. Es importante que pongas atención e interés y, sobre todo, que respondas con sinceridad a todo lo que se te pregunta. Esto no se realiza para evaluarte.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Además, **nadie ajeno a la maestra va a conocer tus respuestas**. No debes dejar ninguna pregunta sin contestar: son fáciles y tienes tiempo suficiente.

La forma de responder es sencilla, para cada pregunta debes marcar con una cruz la casilla que corresponda con la respuesta que escojas.

1. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. (1: Totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo)*Obligatoria

	Totalmente en desacuerdo(1)	Bastante en desacuerdo (2)	ni en acuerdo, ni en desacuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
Me imagino fácilmente las situaciones que leo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo dificultades con la lectura.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo facilidad para concentrarme al leer	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leo con rapidez	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendo generalmente lo que leo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. ¿Cuántos libros se han comprado en tu casa en el último año?

Ninguno	<input checked="" type="radio"/>
Entre 1 y 5	<input type="radio"/>
Entre 6 y 10	<input type="radio"/>
Entre 11 y 15	<input type="radio"/>
Más de 15	<input type="radio"/>

3. ¿En casa, cuando tenías menos edad?,

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
¿Te leían libros?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Te compraban o regalaban libros?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Te preguntaban por lo que leías?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Te gusta leer?

Nada	<input checked="" type="radio"/>
Muy poco	<input type="radio"/>
Algo	<input type="radio"/>
Bastante	<input type="radio"/>
Mucho	<input type="radio"/>

5. ¿Cuánto te gustan cada uno de los siguientes tipos de libros?

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Misterio/Espionaje	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Románticos.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Incidencia de una propuesta pedagógica para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes del grado cuarto del Colegio Tibabuyes Universal

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Deporte/Salud.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aventuras.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terror	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poesía.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia/Política.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humor.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciencia/Tecnología.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajes, naturaleza.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Literatura clásica.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biografías/Autobiografías.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. ¿Cuál es el motivo principal por el que lees?

Porque me gusta	<input checked="" type="radio"/>
Para aprender	<input type="radio"/>
Para completar trabajos de clase	<input type="radio"/>
Para no aburrirme	<input type="radio"/>
Porque me obligan	<input type="radio"/>

7. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer?

	Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	De 5 a 7 horas	De 7 a 10 horas	Más de 10 horas
Libros para clase	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Libros que lees porque quieres	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				
cómics	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Periódicos y revistas	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

8. ¿Lees los libros que te recomiendan tus profesores y profesoras?

Nunca	<input checked="" type="radio"/>
Casi nunca	<input type="radio"/>
Algunas veces	<input type="radio"/>
Frecuentemente	<input type="radio"/>
Muy frecuentemente	<input type="radio"/>
Fila 1	<input checked="" type="radio"/>

9. ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca de tu colegio o de tu barrio para?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Sacar libros para trabajos de clase	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sacar libros para lectura por placer	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultar libros	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudiar	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo D

Nivel de Lectura	Componente	Criterios de evaluación		
		Valoración alta	Valoración media	Valoración baja
L i t e r a l	Transcripción En relación con identificar personajes, hechos, situaciones, lugares o tiempos señalados explícitamente en el texto.	Identifica información explícita en el texto	Reconoce parcialmente personajes, pero no hechos o lugares.	Recuerda en desorden información que se halla en la superficie del texto.
	Léxico nuevo Al enfrentar el léxico nuevo presente en el texto	Identifica las palabras por el significado adecuado en el texto	Identifica significados de algunas de las palabras pero le cuesta utilizar la acepción adecuada al texto.	Pasa por encima de las palabras sin entender el significado.
	Paráfrasis En cuanto a la capacidad de expresar de forma sinonímica o traducir en lenguaje propio expresiones del texto.	Expresa con sus palabras, eventos o juicios presentes en el texto	Traduce algunas de las oraciones referidas en el texto.	No logra dar cuenta de un mensaje de un mensaje explícito en el texto.
	Superestructura Con respecto a la organización de los contenidos en una forma textual específica	Identifica el tipo de texto que lee.	Señala algunas secciones que componen el texto.	Desconoce la silueta de un texto.
I n f e r e n c i a	Tema Con respecto a indicar el tópico o asunto central de que trata un texto:	Identifica mediante una frase nominal el tema	Reconoce subtemas del texto	Relaciona erróneamente el tema con el contenido del texto.
	Léxico por contexto Al encontrar palabras nuevas:	Establece por contexto el significado de las palabras	Busca el significado por contexto pero hace relaciones inadecuadas.	No se esfuerza por encontrar el significado de las palabras.
	Cohesión En cuanto al orden de las acciones o eventos sucedidos en un texto:	Ubica en que oración o párrafo se habla de algo y quién lo realiza	Logra establecer la ubicación de unos eventos pero no de otros.	Pierde el orden lógico de las acciones en el texto
	Idea Global(Resumen) Con respecto a resumir acertadamente globalmente el sentido del texto:	Construye una idea global del texto con base en las ideas claves.	Señala ideas claves, pero no dar cuenta global del texto.	No hay aplicación de las macrorreglas.
C r í t i c i	Enciclopedia Con respecto a tener y usar saberes previos para la comprensión del texto:	Relaciona los saberes previos con los expuestos en el texto	Usa saberes previos parcialmente relacionados con el texto.	Relaciona saberes previos que no tienen que ver con el texto.
	Intención del texto Frente a los propósitos narrativos reales del autor	Determina si el texto narra o describe.	Infiere lo que dice el autor tras las líneas.	Señala equivocadamente la intención del autor

c o v a l o r a t i v o				en el texto.
	<p>Toma de posición</p> <p>Con relación a la capacidad de valorar críticamente un texto:</p>	Hace críticas que enriquecen el sentido del texto	Ofrece opiniones y no argumentos sobre el texto.	Señala críticas que no son relevantes.
	<p>Preguntas que suscita el texto</p> <p>Frente a la posibilidad de cuestionar los contenidos de un texto:</p>	Interroga al texto con nuevas preguntas.	Reconoce las presuntas que se responden en el texto.	No asume una actitud interrogativa frente al texto.

Anexo E

Prueba Diagnóstica sobre comprensión lectora

Grado 40____

Nombre: _____

Lee este texto y marca en cada pregunta la opción que consideres correcta **La historia del sacapuntas**

Una mujer tenía la intención de escribir un gran libro. Se compró un montón de papel, cincuenta lápices nuevos y un buen sacapuntas. A partir de ese día su marido y sus hijos sólo hablarían bajo y andarían de puntillas, pues la mujer quería empezar enseguida a escribir el libro. Preparó el papel y afiló el lápiz. Mientras tanto pensaba en la primera frase. Afiló otro lápiz y siguió pensando la primera frase. Afiló el tercer lápiz y todavía pensaba la primera frase. La mujer afiló hasta el final los cincuenta lápices y otros siete mil quinientos doce. No tardó ni tres semanas. Todavía no había escrito la primera frase, pero ya era campeona del mundo en afilar lápices. Salió en el periódico.

Úrsula Wölfel

1. ¿En cuál de los siguientes lugares suceden los hechos?

- A. La casa de la señora.
- B. Una oficina.
- C. Una ferretería.
- D. Un almacén de lápices.

2. ¿Cuál de los siguientes es el significado de la palabra afilar?

- A. Poner en fila lápices u otros objetos.
- B. Hacer algo más delgado.
- C. Incluir un objeto dentro de un grupo, como afilado.
- D. Mejorar el estado de algo.

3. Una forma de decir que la señora se volvió famosa es:

- A. Tenía la intención de escribir un gran libro.
- B. Afiló siete mil quinientos doce lápices.
- C. Salió en el periódico.
- D. Ya era campeona del mundo en afilar lápices.

4.Cuál de los siguientes es el orden de las acciones que aparecen en el texto.

- A. Piensa escribir - Saca punta a lápices – Escribe.
- B. Desea escribir – Escribe – Sale en el periódico.
- C. Desea escribir – Saca punta a lápices – Sale en el periódico.
- D. Saca punta aun lápiz – Escribe primera frase – Sale en el periódico.

5. El conflicto del relato se resuelve cuando:

- A. La señora se vuelve famosa.
- B. La señora afila el tercer lápiz.
- C. El marido y los hijos de la señora aceptan la situación.
- D. La señora deja de escribir y saca punta a los lápices.

6. Escoge la palabra que completa correctamente la oración: Hace dos semana, la señora _____ cincuenta lápices.

- A. Afilando.
- B. Afilaría.
- C. Afiló.
- D. Afilaba.

7. ¿De qué forma explicarías la expresión: “Hablan bajo y andan de puntillas”?

- A. Las personas se agachaban para hablar y así no molestar.
- B. Las personas hacen silencio y tratan de caminar poco.
- C. Las personas utilizan tacones puntilla que no hacen ruido.
- D. Las personas evitan hacer ruido.

8. ¿Cuál de los siguientes es el tema tratado?

- A. Una persona que se hace un propósito logra otro.
- B. Una persona que hace miles de intentos por ser famosa.
- C. Una persona que siente la necesidad de escribir.
- D. Una persona que reconoce su don de escritura.

9. La idea central del texto es:

- A. Sacar punta a muchos lápices para escribir.
- B. No poder escribir una primera frase.
- C. La familia hace el menor ruido posible.
- D. La noticia de ser la campeona en afilar lápices.

10. Los siguientes son significados de la palabra puntilla. ¿Cuál corresponde al uso dado a la palabra en el texto?

- A. Puntas de los pies.
- B. Clavo.
- C. Tejido ornamental, encaje.
- D. Puñal corto y agudo.

11. ¿Qué hubieras hecho tú en el caso de la señora?

- A. Acudir a otros textos de apoyo para escribir.
- B. Desistir de escribir.
- C. Seguir sacando punta a los lápices.
- D. Llamar a alguien que hiciera el trabajo

12. La intención de la autora del texto es:

- A. Valorar la perspectiva de una persona.
- B. Criticar a los que quieren escribir y se queda en hacer borradores.
- C. Enseñar cómo se debe escribir un texto.
- D. Resaltar la importancia de cuidar los útiles de estudio.

13.Cuál de estas preguntas no se responde en el texto:

- A. ¿Cuántos lápices se gastó la señora?
- B. ¿Qué sucedió al final con la señora?
- C. ¿Sobre qué escribiría la señora?
- D. ¿Qué hicieron el marido y los hijos de la señora?

Anexo F

CATEGORÍA	50	35	20	10
Calidad del Trabajo	Realizó un trabajo de muy buena calidad	Realizo un trabajo de buena calidad pero me doy cuenta que lo puedo mejorar	Ocasionalmente necesito que me supervisen para hacen un buen trabajo	Mi trabajo no es de calidad pues no está bien hecho y le falta claridad.
Manejo del Tiempo	Utilizó bien el tiempo durante todo la sesión para asegurar que las cosas estén hechas a tiempo.	Utilizo bien el tiempo durante todo la sesión, pero pude haberme demorado menos en un ejercicio.	Me distraigo y termino mi trabajo a último momento con afán y sin tiempo para revisar.	No terminé la sesión bien hecha y en el tiempo establecida para esto.
Actitud	Siempre mantengo y demuestro una actitud positiva hacia el trabajo propuesto.	Generalmente mantengo una actitud positiva hacia el trabajo.	Realizo mi trabajo, pero con actitud de pereza y descuido.	No tengo actitud positiva hacia el trabajo. Muestro pereza y no realizo la actividad.
Dedicación al trabajo	Me mantengo atento a lo que necesito para hacer bien mi trabajo. Se dirigirme solo y se controlarme.	Generalmente me mantengo atento al trabajo y lo que necesito para hacerlo bien pero me falta autocontrol.	Frecuentemente me disperso, me distraigo y es necesario que me recuerden que debo mantenerme atento.	Raramente me enfoco en mantenerme atento. No tengo autocontrol.
Convivencia	Siempre mantengo buen comportamiento durante la actividad. Sigo de manera atenta todas las instrucciones.	Casi siempre me distraigo con algunas instrucciones.	Me levanto continuamente del puesto. Sigo algunas de las instrucciones	No sigo las instrucciones y permanezco fuera del puesto de trabajo.

Nombre _____ Sesión _____

Anexo G

PLANEACIÓN DE LA SESIÓN 7 "LADRÓN DE GALLINA"

SESION	7	GRADO	403	FECHA
DOCENTE	Claudia Sáenz y Janna Pérez	TIEMPO DE APLICACION	Parte 1 (dos horas)	Febrero 23 y 25 2016

OBJETIVO	Propiciar un acercamiento al texto narrativo y su comprensión
-----------------	---

DOMINIOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar y discriminar adquiriendo mayor conciencia de las características especiales de los objetos que percibimos. ✓ Ser capaz de describir y/o de explicar algo en forma coherente y organizada. ✓ Recurrir a los procesos de pensamiento recién adquiridos para analizar los argumentos y dar lugar a la reflexión sobre los las interpretaciones particulares.
-----------------	---

CRITERIOS DE EVALUACION	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar la totalidad de la actividad ✓ Entregarla con excelente presentación ✓ Trabajar en equipo en las actividades sugeridas ✓ Participar en clase.
--------------------------------	--

MOTIVACIÓN

Se realizará en el patio del colegio un juego llamado "El hijo perdido" (Los estudiantes escogen una pareja, uno tendrá el rol de padre/madre y el otro de hijo, se ubican todos en forma de círculo, los hijos se sientan y los padres se quedan de pie, un estudiantes hará el rol de ladrón, este se acercará a un padre y le preguntará ¿Quieres ganar o perder a tu hijo? El otro responderá: ganarlo más nunca perderlo, y cada uno iniciará un recorrido en direcciones opuestas alrededor del círculo, quien llegue primero al hijo se quedara con él y quien pierda deberá ir donde el siguiente padre y continuar el juego).

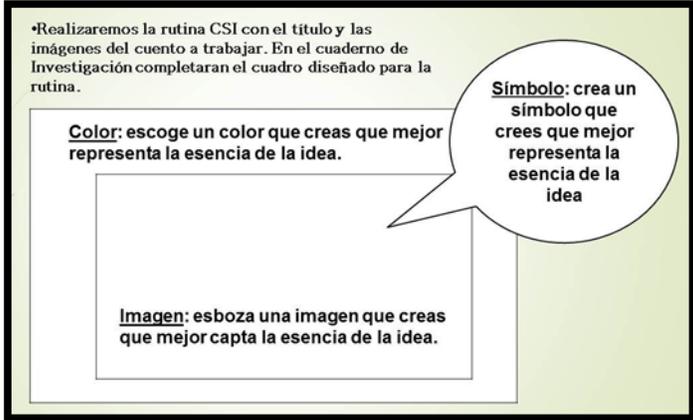
Al terminar la actividad volveremos al salón, los estudiantes con base en lo realizado aplicarán la rutina See-Think-Wonder con la que predecirán el tema del texto a trabajar.

	Ver las siguientes imágenes. (lo observado durante el juego)		Piensa a partir de lo visto. (qué información brinda el juego)
	Pregunta información que necesites para completar tus predicciones sobre el texto a leer. (teniendo en cuenta lo practicado en el juego)		

ACTIVIDAD CENTRAL

	<p>El zorro rojo rapta la gallina y huye. El oso, el conejo y el gallo le persiguen día y noche, por valles y bosques, a través del mar y el desierto, hasta que al fin le encuentran pero... ¡oh!, qué horror, qué espanto. Nada es lo que se supone que debía ser... Una historia dinámica, un fuga cinematográfica narrada de manera simple, que permite al niño no lector conocer la verdadera personalidad de los personajes. Un álbum sin palabras para "leer" antes de saber leer. La obra está destinada a niños y niñas a partir de 3 años.</p> <p style="text-align: right;">BEATRICE RODRÍGUEZ</p>
---	--

<p>Lectura de imágenes</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les facilitará el libro para que lo vean por grupos y vuelvan a realizar la rutina See-Think-Wonder a partir de la imagen de la portada del cuento. 2. luego harán la respectiva lectura de imágenes acompañado de la narración. 3. Observaremos la proyección en el video Beam del cuento El ladrón de gallinas.

<p>ACTIVIDADES RELACIONALES</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizaremos la rutina CSI con el título y la imagen del cuento "el ladrón de gallinas" En el cuaderno de Investigación completaran el cuadro diseñado para la rutina. 	
 <p>•Realizaremos la rutina CSI con el título y las imágenes del cuento a trabajar. En el cuaderno de Investigación completaran el cuadro diseñado para la rutina.</p> <p>Color: escoge un color que creas que mejor representa la esencia de la idea.</p> <p>Imagen: esboza una imagen que creas que mejor capta la esencia de la idea.</p> <p>Símbolo: crea un símbolo que crees que mejor representa la esencia de la idea</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 2. Luego explicarán a sus compañeros por qué eligieron cada uno de los componentes de la rutina. 3. Los estudiantes realizan su propia narración de forma oral de acuerdo a lo observado. 4. Se les solicita que asocien un valor al cuento que se trabajó en clase. 5. Socialización de resultados 	

EVALUACION	Desarrollar de manera individual la autoevaluación en la matriz indicada.
-------------------	---

BIBLIOGRAFIA	<p>Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009). <i>Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria</i>. Bogotá: Ecoe ediciones.</p> <p>Cubo, L. (2012). <i>Leo pero no comprendo Estrategias de comprensión lectora</i>. Buenos Aires: Comunicarte Editorial.</p> <p>Ritchhart, R., Church, M. y Morrison K. (2014). <i>Pensamiento visible</i>. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Solé, I. (2011). <i>Estrategias de lectura</i>. Barcelona: Carvajal soluciones de comunicación.</p>
---------------------	---

Anexo H

Prueba de Salida

Parte 1

Los ratones patas arriba

Roald Dahl

Érase una vez un anciano de ochenta y siete años que se llamaba Labon. Toda la vida había sido una persona tranquila y pacífica. Era muy pobre y muy feliz.



Quando Labon descubrió que tenía ratones en su casa no le importó mucho al principio. Pero los ratones se multiplicaron.



Le empezaron a molestar. Continuaron multiplicándose, hasta que finalmente llegó un momento en que no lo pudo soportar más.

—Esto es demasiado, dijo. —Esto realmente está llegando demasiado lejos. Salió de casa cojeando hacia la tienda al final de la calle, donde compró algunas ratoneras, un pedazo de queso y algo de pegamento.

Quando llegó a casa puso el pegamento en la parte inferior de las ratoneras y las pegó al techo. Luego colocó los cebos de queso cuidadosamente y las dejó preparadas para que se activaran.

Aquella noche, cuando los ratones salieron de sus agujeros y vieron las ratoneras en el techo, pensaron que se trataba de una

broma tremenda. Anduvieron por el suelo, dándose codazos cariñosos los unos a los otros y señalando hacia arriba con sus patas delanteras riéndose a carcajadas.

Después de todo, era bastante tonto, ratoneras en el techo.

Quando Labon bajó a la mañana siguiente y vio que no había ningún ratón atrapado en las ratoneras sonrió pero no dijo nada.

Cogió una silla, puso pegamento en la parte inferior de las patas y la pegó patas arriba al techo, cerca de las ratoneras. Hizo lo mismo con la mesa, la televisión y la lámpara. Cogió todo lo que había en el suelo y lo pegó patas arriba en el techo. Incluso puso una pequeña alfombra ahí arriba.

La noche siguiente, cuando los ratones salieron de sus agujeros, todavía estaban bromeando y riéndose de lo que habían visto la noche anterior. Pero esta vez, cuando miraron hacia el techo dejaron de reírse de repente.

— ¡Por el amor de Dios! gritó uno. — ¡Mirad ahí arriba! ¡Ahí está el suelo!

— ¡Santo cielo! gritó otro. — ¡Debemos de estar de pie en el techo!

—Estoy empezando a sentirme un poco mareado, dijo otro.

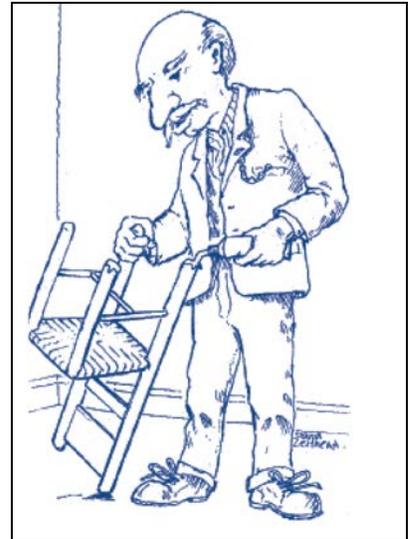
—Toda la sangre se me está subiendo a la cabeza, dijo otro.

— ¡Esto es terrible!, dijo un ratón anciano de bigotes largos. — ¡Esto es realmente terrible! ¡Tenemos que hacer algo al respecto inmediatamente!

— ¡Me voy a desmayar si tengo que estar cabeza abajo más tiempo!, gritó un ratón joven.

— ¡Yo también!

— ¡No lo puedo soportar!



— ¡Socorro! ¡Que alguien haga algo, rápido!

Ahora se estaban poniendo histéricos. —Ya sé lo que vamos a hacer, dijo el ratón anciano. Nos pondremos todos cabeza abajo, y así estaremos en la posición adecuada.

Obedientemente, todos se pusieron cabeza abajo, y después de un largo periodo de tiempo, uno a uno, se fueron desmayando debido a que la sangre se les subió al cerebro.

Cuando Labon bajó a la mañana siguiente el suelo estaba cubierto de ratones.

Rápidamente los recogió y los metió en una cesta.

Así que lo que tenemos que recordar es lo siguiente: cuando parezca que el mundo está completamente patas arriba, asegúrate de mantener los pies firmes en el suelo.

Preguntas: Los ratones patas arriba

1. ¿Por qué quería Labon librarse de los ratones?
 - A. Siempre había odiado a los ratones.
 - B. Había demasiados ratones.
 - C. Se reían demasiado alto.
 - D. Se comieron todo su queso...

2. ¿Dónde puso Labon las ratoneras?
 - A. En una cesta.
 - B. Cerca de los agujeros de los ratones.
 - C. Debajo de las sillas.
 - D. En el techo.

3. ¿Por qué estaban los ratones dándose codazos cariñosos los unos a los otros y señalando hacia el techo cuando salieron de sus agujeros la primera noche?
 - A. Podían ver una silla en el techo.
 - B. Pensaron que Labon había hecho algo tonto.
 - C. Querían el queso de las ratoneras.
 - D. Tenían miedo de lo que vieron.

4. ¿Qué hizo Labon después de pegar la silla al techo?
 - A. Sonrió y no dijo nada.
 - B. Compró algunas ratoneras.
 - C. Pegó todo al techo.
 - D. Les dio algo de queso a los ratones.

5. ¿Cómo te muestra la historia lo que los ratones pensaban que estaba sucediendo?
 - A. Contando lo que Labon pensaba de los ratones.
 - B. Describiendo donde vivían los ratones.
 - C. Contando lo que los ratones se dijeron los unos a los otros.
 - D. Describiendo cómo eran los ratones.

6. ¿Por qué estaba el suelo cubierto de ratones cuando Labon bajó la última mañana?
 - A. Los ratones habían estado cabeza abajo durante demasiado tiempo.
 - B. Labon había dado demasiado queso a los ratones.
 - C. Los ratones se habían caído del techo.

D. Labon había puesto pegamento en el suelo.

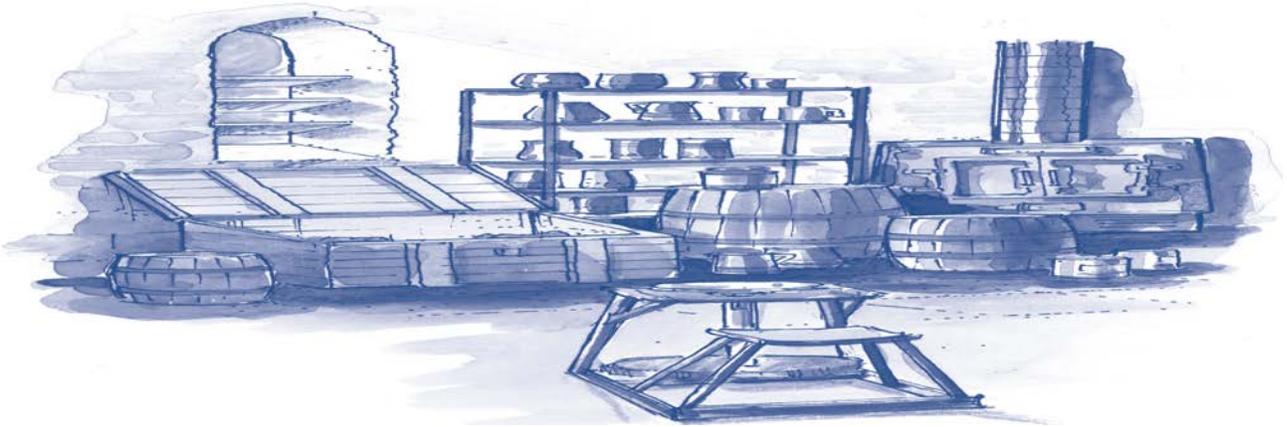
7. ¿Qué palabras describen mejor esta historia?

- A. Sería y triste.
- B. Da miedo y es excitante.
- C. Divertida e ingeniosa.
- D. Emocionante y misteriosa

Parte 2

El pequeño terrón de arcilla

Diana Engel



Muy arriba, en lo más alto de una vieja torre, había un taller. Era un taller de alfarería, abarrotado de recipientes con esmaltes de colores, tornos de alfarero, hornos y, cómo no, arcilla. Cerca de la ventana se encontraba un arcón de madera enorme, con una pesada tapa. Allí se guardaba la arcilla. Al fondo, aplastado contra una esquina, estaba el terrón de arcilla más antiguo de todos. Apenas lograba recordar la última vez que lo habían utilizado, mucho tiempo atrás. Cada día, alguien levantaba la tapa del arcón y en el recipiente se introducían diversas manos que, con toda rapidez, agarraban bolsas o bolas de arcilla. El pequeño terrón escuchaba los alegres sonidos de los artesanos, atareados con su trabajo.

— ¿Cuándo me tocará a mí?—, se preguntaba. A medida que pasaba los días en la oscuridad del arcón, el pequeño terrón de arcilla iba perdiendo la esperanza.

Un día, un numeroso grupo de niños llegó al taller con su profesora. Muchas manos se introdujeron en el arcón. El pequeño terrón de arcilla fue el último en ser elegido pero... ¡ya estaba fuera!

— Ha llegado mi oportunidad—, pensó, cegado a causa de la luz.

Uno de los niños colocó el terrón de arcilla sobre un torno de alfarero e hizo girar la rueda a toda velocidad. — ¡Qué divertido!—, pensó el terrón. El niño trató de estirar la arcilla hacia arriba mientras el torno daba vueltas sin cesar.

El pequeño terrón experimentó la emoción de adquirir una forma diferente. Tras varios intentos por producir un cuenco, el niño se dio por vencido. Amasó la arcilla y la presionó hasta convertirla en una bola totalmente redonda.

—Hora de hacer limpieza— anunció la profesora. La alfarería se inundó de los sonidos de los chiquillos frotando, limpiando, lavando y secando. El agua goteaba por todas partes.

El niño soltó el terrón de arcilla cerca de la ventana y salió corriendo para unirse a sus amigos. Pasado un rato, el taller quedó desierto y reinaron el silencio y la oscuridad. El terrón de arcilla estaba aterrorizado. No sólo añoraba la humedad del arcón; también sabía que se hallaba en peligro.

—Todo ha terminado—, reflexionó. —Me quedaré aquí y me secaré hasta quedar duro como una piedra—.



El terrón permanecía junto a la ventana abierta, incapaz de moverse, y notaba cómo la humedad se iba evaporando poco a poco. Los rayos del sol le golpearon con fuerza y el viento de la noche le azotó hasta que estuvo duro como un pedrusco. Se había endurecido tanto que apenas podía pensar; sólo sabía que estaba desesperado.

Sin embargo, en lo más profundo de su ser quedaba una diminuta gota de humedad, y el terrón de arcilla se negó a dejarla escapar.

—Lluvia—, pensó.

—Agua—, suspiró.

—Por favor—, logró por fin transmitir a través de su materia reseca y desalentada.

Una nube que por allí pasaba sintió lástima del terrón de arcilla, y entonces ocurrió algo maravilloso.

Enormes gotas de lluvia se colaron con fuerza por la ventana abierta y cayeron sobre el pequeño terrón. Llovió durante toda la noche y para cuando amaneció, el terrón de arcilla se encontraba tan blando como en sus mejores tiempos.

El sonido de voces llegó hasta la alfarería.

— ¡Oh, no!—, exclamó una mujer.

Se trataba de una artesana que solía utilizar el taller.

—Alguien se ha dejado abierta la ventana durante todo el fin de semana. Habrá que limpiar todo esto. Si quieres, puedes trabajar con la arcilla mientras voy en busca de toallas—, le dijo a su hija.

La niña vio el terrón de arcilla situado junto a la ventana.

—Es una pieza perfecta, justo lo que necesito—, comentó.

De inmediato, comenzó a presionar la pasta con los nudillos y a moldearla en atractivas formas. Para el terrón de arcilla, los dedos de la niña eran como una bendición.

La pequeña iba reflexionando a medida que trabajaba y sus manos se movían con un propósito determinado. El pequeño terrón percibió que iba adquiriendo una forma hueca y redondeada. Unos cuantos pellizcos y ya tenía un asa.

— ¡Mamá, mamá!—, llamó la niña.

— ¡He fabricado una taza! —

—Es preciosa —dijo su madre—.

Colócala en la repisa y después la meteremos al horno. Luego, podrás barnizarla con el color que más te guste—.

Al poco tiempo, la pequeña taza estaba en condiciones de ser trasladada a su nuevo hogar. Ahora reside en un estante de la cocina, junto a otras tazas, platillos y tazones. Cada pieza es diferente y algunas de ellas son preciosas.

— ¡A desayunar!—, llama la madre mientras coloca la taza nueva sobre la mesa y la llena de chocolate caliente.



Preguntas: El pequeño terrón de arcilla

1. ¿Por qué finalmente sacaron el terrón de arcilla del arcón?

A. Todos los demás terrones de arcilla se habían sacado del arcón.

B. Se encontraba encima de otros terrones de arcilla.

- C. El niño eligió ese terrón porque le gustó más que ninguno.
- D. La profesora le pidió al niño que utilizara ese terrón.

2. ¿Qué descuido cometió el niño?

- A. Dejó arcilla sobre el torno del alfarero.
- B. Hizo girar la rueda a toda velocidad.
- C. Colocó la arcilla junto a la ventana.
- D. Amasó y presionó la arcilla.

3. ¿Cómo se sintió el terrón de arcilla justo después de que el niño se marchara del taller?

- A. Satisfecho.
- B. Asustado.
- C. Enfadado.
- D. Orgulloso.

4. ¿Qué palabras de la historia demuestran que la niña sabía lo que quería hacer?

- A. “Los dedos de la niña eran como una bendición”.
- B. “La niña vio el terrón de arcilla”.
- C. “La niña agarra con delicadeza el antiguo terrón de arcilla”.
- D. “Sus manos se movían con un propósito determinado”.

5. La autora de la historia escribe sobre el terrón de arcilla como si éste fuera una persona. ¿Qué imaginas que intenta la autora?

- A. Lo que se siente al estar bajo la lluvia.
- B. Lo que podría sentir un terrón de arcilla.
- C. Lo que se siente al trabajar la arcilla.
- D. Lo que se siente al crear algo con tus propias manos.

6. ¿Cuál es el mensaje principal de esta historia?

- A. Es tan fácil modelar a las personas como a la arcilla.
- B. En el mundo existe mucha infelicidad.
- C. Todo resulta mejor cuando se tiene un propósito determinado.
- D. La alfarería es la mejor manera de hacer el bien en el mundo.

Anexo I

Link presentación de trabajos realizados por los estudiantes:

<https://www.youtube.com/watch?v=xp53M-NNcl4>