

Estrategias de comprensión lectora a partir del taller en el aula

Línea de investigación:

Pedagogía y didáctica del lenguaje, las matemáticas y las ciencias

Magnolia Herrera Camacho

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Educación en la

Modalidad de Profundización

Asesor

Martha Liliana Jiménez Cardona

Universidad Externado de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación en la Modalidad de Profundización

Bogotá D. C., 15/Julio/2018

Contenido


	Pág.
Introducción	¡Error! Marcador no definido.
1. Diagnóstico Institucional	9
2. Problema Generador	11
2.1 Problema generador de la intervención	12
2.2 Delimitación del problema generador de la intervención	12
2.3 Pregunta orientadora de la intervención	12
2.4 Hipótesis de acción	13
2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención.....	13
3. Ruta de Acción	22
3.1 Objetivo general de la intervención.....	22
3.1.1 Objetivo específico.....	22
3.1.2 Objetivo específico.....	22
3.2 Propósitos de aprendizaje	23
3.3 Participantes.....	23
3.4 Estrategia didáctica y metodológica	24
3.5 Planeación de las actividades.....	24
3.5.1 Taller de Exploración No. 1 “Una radiografía a las prácticas de aula”	24
3.5.2 Taller de desarrollo No. 1 “Disfrutando de un ambiente lector”	26
3.5.3 Taller de desarrollo No. 2 “El dado preguntón”	28
3.5.4 Taller de desarrollo No. 3 “Sentido directo e imaginario de las palabras”	29
3.5.5 Taller de aplicación No. 1 “Manos a la obra”	30
3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes	32
3.6.1 Lista de chequeo.	32
3.6.2 Bitácora.....	32
3.6.3 Formato planeación de clases.....	32

3.6.4 Formato de observación y acompañamiento de la sesión de clase.	32
4 Sistematización de la Experiencia	34
4.1 Descripción de la intervención	34
4.1.1 Participantes de la intervención.....	34
4.2 Reflexión sobre las acciones pedagógicas realizadas	35
4.3 Sistematización de la práctica pedagógica en torno a la propuesta de intervención	38
4.3.1 Uso de estrategias didácticas.....	39
4.3.2 Estrategias de comprensión lectora..	42
4.4 Evaluación de la propuesta de intervención	46
4.4.1 Desarrollo con los docentes.....	46
4.4.2 Desarrollo con los estudiantes.	47
4.5 Conclusiones y recomendaciones	47
5 Conclusiones y Recomendaciones	50
5.1 Plan de acción Institucional	51
5.2 Plan de acción de aula.....	56
Referencias Bibliográficas.....	58
Anexos	60

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Resultados de Prueba Saber Competencias en Lenguaje - Tercer grado.....	61
Anexo 2. Resultados de Prueba Saber Competencias en Lenguaje - Quinto grado	62
Anexo 3. Encuesta a estudiantes I.E.D. Oreste Sindici	63
Anexo 4. Entrevista a integrantes de la comunidad educativa I.E.D. Oreste Sindici	65
Anexo 5. Test de modelo pedagógico I.E.D. Oreste Sindici.	66
Anexo 6. Formato de observación y acompañamiento del PTA en el aula al docente.....	68
Anexo 7. Esquema una radiografía a mis prácticas de aula	69
Anexo 8. Bitácora	71
Anexo 9. Lista de chequeo para estudiantes	72
Anexo 10. Bitácora Docente.....	74
Anexo 11. Formato 1 de observación de clase del docente No. 1	77
Anexo 12. Formato 1 de observación de clase del docente No. 2	80

Resumen Analítico en Educación – RAE

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Estrategias de comprensión lectora a partir del taller en el aula.
Autor(a)	Magnolia Herrera Camacho
Director	Martha Liliana Jiménez Cardona
Publicación	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Lectura, niveles, comprensión, estrategias, taller

2. Descripción
<p>Este documento presenta el desarrollo de un trabajo encaminado a dar solución a un problema identificado en el área de lenguaje a través de un diagnóstico, donde se detectó como oportunidad de mejora la competencia comunicativa lectora, según los resultados de la Prueba Saber 2015. Así mismo, se dio paso a una propuesta de intervención que permitiera enfrentar el problema detectado. El objetivo fue desarrollar talleres de estrategias de comprensión lectora con todos los docentes de básica primaria y a su vez estos adquirieran herramientas para incluirlas en la planeación e implementación de sus prácticas con los estudiantes contribuyendo al fortalecimiento de esta competencia, principalmente aquellos docentes que manejan los grados 3°, 4° y 5°.</p> <p>La intervención que se desarrolló se estructuró a partir de cinco talleres correspondientes a sesiones de exploración, desarrollo y aplicación, así como cada uno establecía las tres fases (exploración – desarrollo – aplicación). Luego, de implementar el primer taller de exploración con los docentes y por razones ajenas a la disciplina, se determinó re direccionar la intervención. En esta oportunidad la intervención en sus sesiones de desarrollo se centró en modelar a dos docentes con estudiantes de los grados de 3°, 4° y 5° talleres que le permitieran adquirir estrategias de comprensión lectora, para que en el último taller destinado a la aplicabilidad, a través de la planeación el docente pudiera incluir las herramientas y estrategias necesarias para</p>

fortalecer desde sus prácticas la competencia comunicativa lectora.

Se espera que a partir de este trabajo, los docentes reflexionen y se concienticen de la necesidad de abordar desde su aula y a nivel Institucional estrategias diferentes a los esquemas tradicionales relacionados con la comprensión lectora que nutra verdaderamente este proceso sin quedarse solo en un control o evaluación de lectura.

3. Fuentes

Los insumos recolectados para la elaboración del presente trabajo se dieron a partir de la participación de la investigadora en el campo de trabajo. Así mismo, los referentes conceptuales tenidos en cuenta principalmente fueron:

Gordillo, A. (2009). Los niveles de comprensión lectora. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download>

Gutiérrez, D. (2017). El taller como estrategia didáctica. Revista digital Razón y Palabra (24/0572017). Recuperado de www.razonypalabra.org.mx/N/n66/varia/dgutierrez.html

Solé, I., (1992). Estrategias de lectura. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=8478278680>

Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227>

4. Contenidos

Diagnóstico Institucional
 Problema Generador
 Ruta de acción
 Sistematización de la experiencia
 Conclusiones y recomendaciones

5. Conclusiones

Los resultados del trabajo desarrollado permiten afirmar, que los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes necesitan continuar siendo fortalecidos a partir de la implementación de estrategias como las presentadas por Solé (1992).

Es pertinente que a partir de los acompañamientos desde el Programa Todos a Aprender a través del tutor o por medio de otros escenarios, los docentes reflexionen y tomen las herramientas necesarias que estos les ofrecen para salir de métodos tradicionales que no permiten el mejoramiento en la competencia comunicativa lectora.

Por otro lado, las estrategias de comprensión lectora deben incluirse antes, durante y después de la lectura. Con lo anterior los estudiantes disminuirían el nivel de dificultad cuando se re direccionan estos procesos de comprensión y el resultado sería significativo.

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

15

07

2018

Una de las prioridades del campo educativo es enseñar y fortalecer el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Para lograrlo, es necesario que los docentes se apropien de estrategias y ofrezcan las herramientas necesarias que requieren los educandos antes, durante y después de la lectura como lo plantea Solé (1992). Anualmente los resultados de las pruebas Saber arrojan resultados que permiten evidenciar el estado en el cual se encuentran los estudiantes en dicha competencia.

El presente trabajo expone una problemática detectada en el área de lenguaje de los grados 3°, 4° y 5° de la I.E.D. (Institución Educativa Departamental) Oreste Sindici, según los resultados de la Prueba Saber 2015.

Por lo anterior surge la pregunta orientadora ¿Cómo lograr que los docentes de los grados 3°, 4° y 5° de la I.E.D Oreste Sindici, desde sus prácticas de aula, fortalezcan el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes? En el capítulo 1 del documento se halla el diagnóstico institucional que presenta el contexto y oportunidades de mejora del cual nace la propuesta de trabajo; luego, en el capítulo 2 se describe el problema generador direccionado a los docentes de lenguaje de los grados 3°, 4° y 5°. En el capítulo 3, se expone la ruta de acción basada en una secuencia de talleres organizados en tres fases: Exploración, desarrollo y aplicación; así mismo, luego de la implementación de la propuesta se realizó el análisis de resultados condensado en el capítulo 4. Finalmente, el capítulo 5 presenta una proyección del trabajo a nivel Institucional y de aula, desde el trabajo en CDA (Comunidades de aprendizaje).

1. Diagnóstico Institucional

En este capítulo se encuentran aspectos que reflejan las condiciones y oportunidad de mejora detectadas en la I.E.D. Oreste Sindici en la cual se llevó a cabo el trabajo de intervención.

La Institución se encuentra ubicada en el municipio de Nilo – Cundinamarca. Está conformada por dos sedes urbanas y cuatro sedes rurales unitarias, en sus jornadas diurna (de grado cero a grado undécimo) con modalidad en Gestión Empresarial y educación especial para adultos sabatina (ciclos de básica y media) con modalidad académica.

Plantea para el desarrollo de su proceso educativo el modelo de pedagogía activa y con enfoque metodológico en el aprendizaje significativo que plantea Ausubel. En este sentido la institución busca la formación de seres humanos íntegros, con un alto grado de competencias humanas y técnicas, ofreciendo herramientas para asumir los retos que demanda el mundo globalizado de la actual sociedad.

En el orden de ideas, el presente modelo pedagógico no es coherente con lo planteado desde el horizonte institucional y los procesos de enseñanza – aprendizaje, evidenciando una desarticulación entre lo planteado desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y lo que sucede en el ejercicio diario desde la enseñanza y el aprendizaje.

En un ejercicio de análisis de los resultados en la Prueba Saber 2015 y la Prueba Aprendamos 2016 del Programa Todos a Aprender (PTA), se evidenció que los bajos desempeños en el área de Lenguaje del grado 3° corresponde a la competencia comunicativa lectora, donde se mantienen los resultados en cuanto a debilidades y fortalezas (Ver

AnexoNo.1). De igual forma, sucede en el grado 5° donde los resultados arrojan debilidad en la competencia comunicativa lectora (Ver Anexo No. 2)

Con base en los resultados obtenidos en las anteriores pruebas, se ha planteado como meta institucional mejorar el proceso lectoescritor de los estudiantes con la implementación de espacios de lectura que den transversalidad a las diferentes áreas que hacen parte del Plan de Estudios. Lo cual es otro insumo que permite evidenciar que allí no se encuentran establecidas estrategias diferentes para abordar la comprensión, limitándose a un control o evaluación de lectura.

A partir del diagnóstico, se hizo uso de algunos instrumentos de recolección de información tales como encuestas a estudiantes (Ver anexo No.3), entrevistas a integrantes de la comunidad (ver anexo No 4) , test de modelo pedagógico (Ver anexo No.5), evidencias testimoniales a partir de los acompañamientos de aula y desarrollo de Sesiones de trabajo situado del PTA (Ver anexo No 6), con el objetivo de identificar las fortalezas y oportunidades de mejora de las prácticas de aula, al igual que la coherencia entre lo teórico y práctico del modelo pedagógico planteado en el PEI (Pedagogía activa). De esta manera, se ha podido identificar que aunque las prácticas en algunas ocasiones son dinámicas no son coherentes con lo planteado en la teoría, dado que se realizan procesos tendientes al modelo tradicional. Lo anterior se refleja en clases enfocadas al verbalismo, normatividad y actividades poco motivantes, formando estudiantes receptores e imitadores, sin posibilidad de desarrollar su competencia comunicativa lectora, en donde se necesita que el docente sea el orientador de estas estrategias.

Una vez analizados los anteriores aspectos, se hizo necesario establecer una propuesta que trabajara la competencia comunicativa lectora, principalmente en los docentes quienes son los

responsables de implementar estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

2. Problema Generador

En el presente capítulo se establece el problema detectado a partir de las prácticas de aula y seguimiento académico como resultado del diagnóstico institucional

2.1 Problema generador de la intervención

Se enfocó en la disciplina de lenguaje, a partir de los resultados de las pruebas externas (Prueba Saber 2015) de los grados 3° y 5°. En donde se refleja como oportunidad de mejora la competencia comunicativa lectora, que abarca aquellos aspectos relacionados con la comprensión lectora.

2.2 Delimitación del problema generador de la intervención

Los docentes de los grados 3°, 4° y 5° de la I.E.D. Oreste Sindici necesitan adquirir y hacer uso de estrategias de comprensión lectora, a partir de sus prácticas de aula para que orienten a los estudiantes y logren el mejoramiento en la competencia comunicativa lectora.

Las prácticas de aula no logran ser tan significativas y el trabajo en torno a la comprensión lectora se está quedando limitado. Es necesario incluir en las planeaciones de aula y área estrategias diferentes a los esquemas tradicionales de comprensión lectora.

2.3 Pregunta orientadora de la intervención

¿Cómo lograr que los docentes de los grados 3°, 4° y 5° de la I.E.D Oreste Sindici, desde sus prácticas de aula, fortalezcan el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes?

2.4 Hipótesis de acción

La modelación de talleres de comprensión lectora con algunos grados de 3°, 4° y 5° de básica primaria de la I.E.D Oreste Sindici, por parte de la tutora del Programa Todos Aprender; permite al docente adquirir estrategias de enseñanza para fortalecer esta competencia en las prácticas de aula con los estudiantes.

2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención

Es pertinente abordar la concepción acerca de que es leer y todo lo que esto implica. Así también la comprensión lectora, sus niveles y aquellos aspectos didácticos que se trabajaron dentro de la intervención.

¿Qué es leer?

Solé (1987), señala que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual el primero busca satisfacer el objetivo de su lectura, es decir que cada vez que se lea, debe tener una finalidad. A su vez, al tener una perspectiva de interacción, Solé (1987), asume este proceso como la manera de comprender el lenguaje escrito en donde interviene también el texto, el contenido, el lector, sus expectativas y conocimientos previos. De igual forma se hace necesario el manejo de la decodificación y poder aportar al texto nuestras propias ideas e incluirnos en un proceso de predicción e inferencia continua.

Solé (1992), expone los dos grandes modelos en que los investigadores agrupan la variedad de explicaciones sobre el proceso de la lectura: el primero denominado como ascendente, se refiere a que el lector inicia procesando elementos a partir de las letras, palabras, luego frases y así de manera secuencial llegando a la comprensión de texto. Desconoce que el lector establece

una relación con el texto, es decir hace ver al texto como único poseedor de saberes y que el lector no realiza ninguna clase de aportes.

El segundo modelo es el descendente, en el cual Solé (1.992), también expone que al contrario del anterior no inicia a partir de las letras, sino que el lector parte de sus conocimientos previos y recursos cognitivos para realizar predicciones sobre el texto, es decir entre más información se tenga del mismo, no habrá necesidad de fijarse con detenimiento en el texto para construir una interpretación; lo que sucede en este caso es que el modelo parte de hipótesis o anticipaciones y enfatiza en el reconocimiento global de las palabras.

Retomando el modelo al que se refiere Solé (1.992), el interactivo; no se centra ni en el texto ni en el lector, sino que establece la coexistencia de los dos modelos anteriores, el ascendente y uno descendente e incorpora el uso que se hace de los conocimientos previos para la comprensión del texto, lo que permite concluir según Solé (1992), "Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente"(p.19) . Lo anterior implica también tener en cuenta otras expectativas que genera el texto tanto a nivel semántico como su significado global buscando su verificación hacia un nivel inferior relacionado con el léxico, lo sintáctico y grafo – fónico es decir a través de un proceso descendente. Esto permite al lector hacer uso del conocimiento externo y del texto, logrando una interpretación del mismo.

Comprensión lectora

Enseñar a leer culturalmente es considerado una de las principales funciones de la escuela. Por tanto, existen variedad de métodos y corrientes pedagógicas para desarrollar este proceso. A su vez, los docentes a través de su experiencia han adoptado y reajustado estrategias, debido a la

gran responsabilidad que tienen; que muy posiblemente algunos o en su mayoría habrán descuidado el proceso que cada estudiante sigue. Dicha tarea no es fácil de realizar. Tal como lo precisa Solé (1992), esta actividad se enfatiza en el primer ciclo de escolaridad, en donde las clases de lectura se centran en la descodificación o relaciones de las letras y sus sonidos. Lo que significa que aprender a leer es un reto y que se amplía en aprender a comprender lo escrito.

La anterior apreciación, nos deja claro que en la actualidad aún existen concepciones erróneas o tal vez limitadas frente a este ejercicio, sin otorgar la importancia a lograr una lectura comprensiva. Según Baamann (1990), Caierney (1992), Camps y Colomer (1991), Solé (1992), y Cooper (1990), citado por Oller, C. y Martínez, G.(2001, p.113) la comprensión de la lectura debe situarse como un objetivo de la enseñanza y aprendizaje, reconociendo que el comprender un texto es algo más amplio que no se puede reducir al desarrollo de habilidades de descodificación, sino que hay que trascender al conocimiento y uso de diferentes estrategias lectoras.

Así mismo, refiriéndonos al modelo interactivo para la enseñanza de la lectura, Rumelhart y Ortony (1982) citados por Solé (1992) mencionan que comprender significa poder hacer uso de determinados esquemas para explicar el texto o material que se esté trabajando y que a su vez se pueda verificar que estos esquemas proporcionan la explicación apropiada. Dichos esquemas según Coll (1983; 1986) citado por Solé (1992), se refieren a la representación del conocimiento que tiene una persona en un determinado momento sobre algo, sin enfatizar en las características sino dar cuenta del procesamiento humano de la información y los ejes de comprensión.

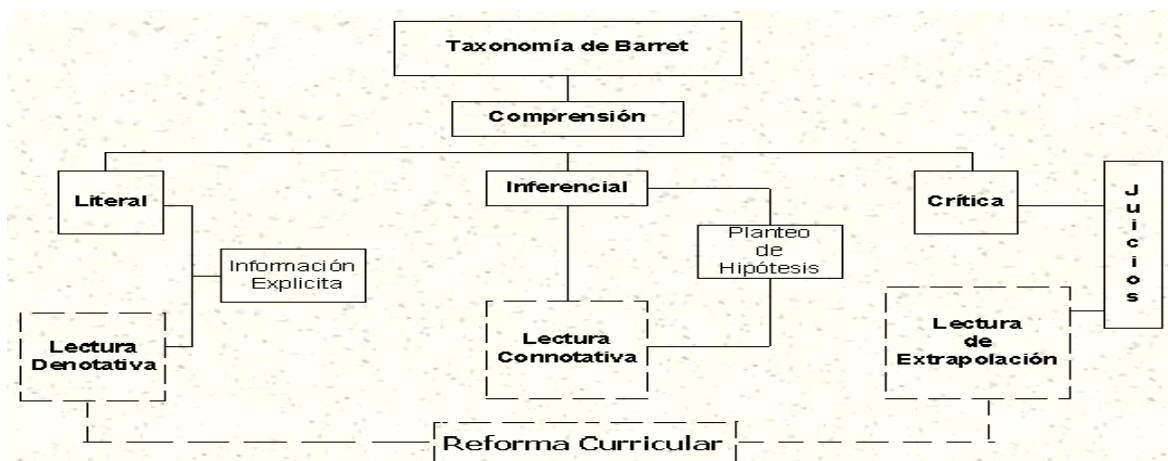
Por lo anterior se necesita, que el lector posea un esquema que pueda relacionar la información que el texto le ofrece con la que él ya conoce.

El modelo interactivo ve la lectura como una actividad cognitiva compleja, y el lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. (Solé, 1992,)

Niveles de comprensión lectora

La manera de llevar a cabo el proceso de comprensión lectora ha ido variando con el paso del tiempo. Fríes (1962), citado por Gordillo, A. (2009), afirmó que la comprensión era el resultado de la buena descodificación. Pero a medida que los docentes se centraban en la actividad de la descodificación algunos estudiantes continuaban sin comprender. A esto también hacía referencia Solé (1992), al mencionar que el desarrollo de esta habilidad es importante pero no la más relevante. Por todo lo anterior la enseñanza de la lectura se ha ido modificando y los docentes se han visto en la obligación de plantear interrogantes de diferentes niveles, prácticamente direccionados por la taxonomía de Barret (1968), citado por Sáenz, A., Rivera, J. & Suarez, C. (2015, p. 30), (Ver figura No.1).

Figura 1. Taxonomía de Barret



Por lo tanto, teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, se describen los tres niveles de comprensión que se relacionan con la taxonomía de Barret.

Nivel de comprensión literal

Para Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados por Gordillo (2009), en este nivel, el lector identifica frases y palabras claves del texto. Reconoce lo que el texto expresa, sin llegar a un análisis profundo, tan solo a la estructura base del texto. La información se da de manera explícita o por evocación de los hechos. Es poder identificar elementos básicos como: la idea principal, orden de las acciones, tiempos, lugares explícitos o razones de ciertos sucesos; esto hace referencia a la información concreta y directa que podemos hallar a partir del texto.

Nivel de comprensión inferencial

Este nivel se centra, según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados por Gordillo (2009), en dar cuenta de las relaciones y significados que se tejen y permiten al lector suponer y extraer información implícita. Es hallar lo oculto que está más allá de lo leído, permitiendo dar una explicación profunda de esto, relacionando lo que se encontró con los conocimientos previos y la posibilidad de elaborar hipótesis con nuevas ideas. El inferir abarca las deducciones lógicas, suposiciones que se realizan a partir de ciertos datos, al realizar un ejercicio de inferencia hallamos lo que no está explícito en un texto.

Nivel de comprensión crítico

Por último el nivel crítico o intertextual, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados por Gordillo (2009), mencionan que permite al lector expresar sus juicios en torno al texto, ya sea que se encuentre de acuerdo o en desacuerdo, pero la manera correcta es emitiendo

argumentos en torno a su posición. Este nivel se considera el ideal, pues tiene un enfoque valorativo en el que se integra la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído. Los juicios que se emiten en este nivel pueden ser de realidad o fantasía según la experiencia del lector, adecuación o validez el cual permite comparar con otras fuentes de información, de apropiación para poder asimilarlo y de rechazo o aceptación dependiendo de los principios o valores que posee el lector.

Estrategias de comprensión lectora

Solé (1992), expresa que el maestro tiene una función muy importante en el aprendizaje de los estudiantes y así lograr una lectura comprensiva. Algunos autores, como Collins y Smith (1980), Pearson y Gallagher (1983) citados por Solé (1992), proponen empoderar a los estudiantes de los objetivos de lectura, que evidencie una enseñanza progresiva definida en estadios, en donde la función del maestro va cambiando, es instructiva y progresiva, cayendo la responsabilidad más en el estudiante que en el docente.

Por tanto, en primer lugar el docente modela aspectos que conllevan a la comprensión de un texto. Algunos de ellos son por ejemplo: antes de la lectura se puede realizar predicciones, lectura de índices gruesos, guías de anticipación, técnica S.Q.A. (Lo que sé, lo que quiero aprender y lo que aprendí). Durante la lectura: establecimiento y validación de hipótesis, relaciones intertextuales, seguimiento a la idea principal, al hecho conflictivo, a la tesis, definición de palabras por contexto, uso de recursos para profundizar, identificación de lenguaje figurado entre otras. Para después de la lectura, se realizan planteamientos de lectura crítica – intertextual, representación o interpretación del contenido en otros lenguajes: visual, plástico, pictórico, también posibles conexiones con otras áreas académicas o del conocimiento (Solé, 1.992).

Por otro lado, durante la práctica el docente ayuda a los estudiantes a la realización de actividades y poder culminar en una tercera fase en donde estos de manera independiente realizan lo que en un inicio el docente modeló. Esto no significa que las fases sean aisladas, dependiendo de las actividades y materiales se articulan o algunas requieren ser enfáticas, lo realmente importante es destacar los diferentes momentos o situaciones de enseñanza, puesto que cada una cumple con una función específica en la adquisición de la comprensión lectora.

El docente no es tomado como un evaluador de actividades ni facilitador, sino como aquel que interviene para que el estudiante construya su propio conocimiento que desde un principio a través del objetivo tiene una intención de aprendizaje.

Así mismo Solé (1992), plantea que la adquisición de la comprensión lectora no es un método sino que se direcciona a diferentes estrategias que se adecúan según las características y necesidades de los estudiantes junto con la situación de enseñanza – aprendizaje.

Finalmente, Solé (1992), hace referencia a que la comprensión de un texto depende del texto, de los pre-saberes, los objetivos y sobre todo la motivación del lector. Se hace necesario mencionar que los niños aprenden más fácil cuando se establecen unos objetivos, haciendo uso de diversas estrategias y reconociendo la lectura como herramienta generadora de conocimientos.

El taller como estrategia didáctica y metodológica

La estrategia didáctica utilizada en la intervención es una secuencia de talleres. Gutiérrez (2017), menciona que estos aportan elementos indispensables en los modelos educativos, tales como colaboración, gestión del propio aprendizaje y mejoramiento, así como comportamientos basados en la ética.

En efecto, esta estrategia metodológica denominada taller, posibilita que las habilidades básicas como: hablar, oír, leer y escribir, se fortalezcan y por ende los participantes desarrollen el pensamiento crítico (Black Max, 1946 citado por Gutiérrez, 2017).

La estrategia del taller, es una metodología activa que, como lo plantea Gutiérrez (2017), se centra en aprender. Por lo tanto, esta manera de organizar el desarrollo de un trabajo, beneficia la participación de cada uno de los integrantes y a su vez posibilita que lo aprendido de manera particular sea compartido.

Ejecutar talleres fue pertinente para la implementación de la intervención, porque así como lo precisa Egg, citado por Maya (2007, p.20) “el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo”, pues resulta más fructífero aprender practicando que solo recibiendo la teoría la cual se queda en ideas.

En cuanto a la organización o momentos de un taller, Sosa (2002), citado por Betancourt, R., Guevara, L. & Fuentes, E. (2011) plantea en primer lugar una presentación, paso en el cual se socializa algún interrogante del aprendizaje a obtener, objetivos, recursos o materiales a utilizar y la metodología como se llevara a cabo el taller. Luego, se refiere a un clima psicológico. Este, hace énfasis en el espacio apropiado y un buen ambiente propiciándolo a través de dinámicas de integración o repaso de la sesión anterior, que se pueden dar al inicio.

Otro aspecto, es la organización por equipos, permitiendo la relación entre sí y la construcción del conocimiento de forma cooperativa; el desarrollo temático es donde se concreta el tema y responde a los objetivos planteados, que a su vez se puede desarrollar a partir de dinámicas organizadas. La síntesis, permite hacer retroalimentación a las actividades abordadas permitiendo conocer las opiniones y percepciones de los participantes y por último la evaluación, se realiza en torno al contenido abordado, si se lograron aprendizajes en los participantes, la

metodología para evidenciar la calidad del proceso del taller como estrategia educativa (Sosa, 2002).

La metodología de talleres fue fortalecida a partir de la técnica denominada trabajo cooperativo, principalmente en la fase de desarrollo y aplicación de cada uno, con el objetivo de que los participantes trabajaran en grupo para alcanzar una meta en común. Cada integrante del equipo posee alguna responsabilidad en las acciones propuestas para alcanzar el aprendizaje en igualdad de condiciones.

Para Holubec, E., Johnson, D. y Johnson, R. (1999), la interdependencia positiva (cooperación) consiste en promover y facilitar los esfuerzos de los otros en aprender, orientar las habilidades para alcanzar la meta en común, logrando establecer buenas relaciones interpersonales, basadas en el respeto por la palabra, la confianza en cada uno de los aportes de los diferentes integrantes y el reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de mejora de cada miembro pero que hace parte de un trabajo en conjunto.

3. Ruta de Acción

El trabajo de intervención se organizó a partir del desarrollo de talleres, que hacían parte de sesiones con sus respectivas fases (exploración –desarrollo –aplicación). La sesión de exploración se implementó bajo la dirección de un solo taller denominado “Una radiografía a las prácticas de aula”, el cual se ejecutó con los docentes. La sesión de desarrollo contó con tres talleres: “Disfrutando de un ambiente lector”, “El dado preguntón” y “Sentido directo e imaginario de las palabras”, dirigido a los estudiantes. En cuanto a la sesión de aplicación se desarrolló el taller “Manos a la obra”, dirigido a docentes.

3.1 Objetivo general de la intervención

Lograr que los docentes adquieran herramientas, a partir de la modelación de talleres, para la enseñanza de la comprensión lectora con los grados 3°, 4° y 5° y las vinculen en la planeación de sus prácticas de aula que serán ejecutadas con los estudiantes permitiendo el mejoramiento de esta competencia

3.1.1 Objetivo específico

Reflexionar y registrar los conocimientos previos que poseen los docentes en torno a la comprensión lectora y realimentarlos a partir de la modelación de talleres por parte de la tutora del Programa Todos a aprender.

3.1.2 Objetivo específico

Implementar estrategias de comprensión lectora desde las propias prácticas de aula, adquiridas en la modelación de talleres con los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de básica primaria.

3.2 Propósitos de aprendizaje

Cada taller de la intervención, presentó sus objetivos de aprendizaje. Es necesario señalar los propósitos de aprendizaje generales del trabajo implementado:

- a) Adquirir estrategias que faciliten al docente la orientación a los estudiantes para la comprensión de textos.

- b) Aplicar e implementar estrategias de comprensión lectora a partir de las planeaciones de clase en el área de lenguaje por parte del docente.

3.3 Participantes

Es necesario tener en cuenta, el perfil del docente y del estudiante que desde el PEI de la Institución Oreste Sindici propone. Los docentes se caracterizan por ser personas comprometidas e idóneas en su formación como profesionales de la educación, líderes educativos, creativos y generadores de procesos investigativos, además de ser personas preocupadas por actualizarse en procesos educativos. Desde este perfil, la intervención fue pertinente con el objetivo de adquirir e implementar desde sus prácticas de aula, estrategias que mejoraran los procesos de comprensión lectora.

De igual forma, para los estudiantes Orestianos, se establece un perfil en el cual se caractericen por tener valores, sean críticos, honestos, comprometidos, participativos y capaces de tomar decisiones. Para ello, es fundamental el apoyo y las herramientas que los docentes les puedan brindar a los niños y las niñas desde las prácticas de aula, más que contenidos, trabajen en torno a las competencias.

Inicialmente se focalizaron todos los docentes de básica primaria de la Institución, quienes participaron en el primer taller de exploración. Debido a los ajustes realizados a la intervención, se continuó trabajando sólo con dos docentes, uno de la sede urbana, quien tiene a cargo el área de lenguaje en los grados 4°, 5° y una docente rural de escuela unitaria, quien orienta el área de lenguaje donde tiene a cargo estudiantes de los grados 3°, 4° y 5°, que oscilan en edades de 8 a 10 años. A estos docentes se les modelaron los talleres de las sesiones de desarrollo, donde sus estudiantes fueron actores importantes durante el proceso y de esta forma el docente desde su rol de observador - no participante adquiriera las herramientas para implementar estrategias de comprensión lectora.

3.4 Estrategia didáctica y metodológica

La estrategia didáctica utilizada en la intervención, consistió en una secuencia de talleres, los cuales se diseñaron teniendo en cuenta tres fases: exploración, desarrollo y aplicación, tanto en la organización general como en los momentos de cada taller.

3.5 Planeación de las actividades

Las actividades se organizaron teniendo en cuenta las fases de cada taller para alcanzar el objetivo propuesto.

3.5.1 Taller de Exploración No. 1 “Una radiografía a las prácticas de aula”

A. -Fase: Exploración:

Presentación de la agenda, acuerdos de trabajo, objetivo de aprendizaje y metodología de trabajo, instrumentos bitácora. El taller de exploración en su primera actividad, presentó por parte de la investigadora una lectura corta denominada: Tina y Leo visitan al doctor, en la cual se le realizaron preguntas como ¿Qué es lo mejor de ir al doctor?, ¿Qué es lo primero que nos realiza el doctor? ¿Qué nos sugiere el doctor, antes de formular medicamentos? .Estos interrogantes con el fin de articular la terminología con la siguiente actividad, evocándolos para que nos servirán las radiografías. Conformación de equipos de trabajo a partir de la técnica: cintas de colores.

Reflexión y diálogo entre los integrantes del equipo sobre las propias prácticas de aula y como abordan los procesos de comprensión. Aprovechando los aportes que fueron dando por ejemplo: “el médico nos hace un diagnóstico para revisar en qué condiciones nos encontramos”, “la radiografía permite observar en que condición se encuentra alguna parte de nuestro cuerpo”. A continuación, se le pidió a los docentes conformar equipos de trabajo según el color de la manilla, así mismo que asignaran roles de trabajo (líder, relator, cronometrista, facilitador) resultando así 4 grupos. Explorando saberes, a través de tarjetas con expresiones para definir, a partir de los conocimientos previos. Representación y socialización de los conceptos por parte de cada grupo.

B. -Fase: Desarrollo

Implementación primera parte de un esquema, “radiografía a mis prácticas de aula” (Ver Anexo No. 7) (1-¿Cómo he venido desarrollando los procesos de comprensión lectora con mis estudiantes? 2-Considera que lo anteriormente mencionado me permite enseñar a comprender, o solo estoy evaluando una práctica de lectura? Explique su respuesta. 3-¿Qué necesitan los estudiantes aprender para llegar a ser buenos lectores?). Presentación de la conceptualización por

parte de la investigadora, realimentando y fortaleciendo los conocimientos de los docentes, basado en referentes teóricos como Isabel Solé.

C. -Fase: Aplicación

Trabajo en equipos. En grupo se elaboró un organizador gráfico para presentar la información adquirida en torno a la comprensión lectora. Socialización por parte de un representante de cada equipo.

Cierre:

-Se diligenció la segunda parte del Anexo No. 7. (¿Qué aprendizajes nuevos quedaron, a partir de lo trabajado en el presente taller y qué es lo más útil para fortalecer mis prácticas de aula?). Revisión a la bitácora, para verificar el registro de lo trabajado. Valoración del taller a través de una rúbrica.

3.5.2 Taller de desarrollo No. 1 “Disfrutando de un ambiente lector”

A. -Fase: Exploración

Al inicio del encuentro con los estudiantes se les hizo entrega de una tarjeta que contenía un número, la cual portaron para que en el momento indicado por la investigadora se agruparan. Presentación del objetivo de aprendizaje por parte de la investigadora. Acuerdos de trabajo. Técnica de trabajo cooperativo- explicación de roles. Estrategia: taller. Se pidió a los niños que formaran equipos de trabajo de acuerdo al número asignado en la ficha recibida al inicio de la sesión, luego asignaron roles (relator, líder, cronometrista, facilitador, secretario) y se desplazaron a uno de los rincones o espacio ambientados según los textos de la colección semilla a trabajar en el taller que se identifica con el número de grupo, el cual con anterioridad la investigadora organizó. Luego, observaron los elementos que aparecieron en cada rincón

asignado y empezaron a realizar predicciones a partir de las preguntas orientadoras por parte de la investigadora, (¿Qué aparece allí?, ¿A qué se parece?, ¿Había visto estos elementos en otro lugar?, ¿A qué se les parece? ¿Sobre qué hecho, historia puede tratar?...) mientras tanto el relator junto con el secretario del equipo tomaron nota de lo dialogado en el grupo en el instrumento denominado bitácora (Ver anexo No. 8)

B. -Fase: Desarrollo

Una vez hechas las predicciones en los diferentes rincones a partir de los elementos encontrados allí, tomaron el texto y el líder inició la lectura en voz alta, con el objetivo de definir palabras por contexto (sinónimos, antónimos, descripciones, explicaciones, definiciones). La investigadora se desplazó por los diferentes grupos, donde pidió realizar pausas cortas y a partir de preguntas orientó a los niños para construir pequeñas hipótesis de lo que iba sucediendo, dando paso a la validación de lo planteado. El relator tomó nota de las hipótesis y verificación de las mismas. A sí mismo, se orientó a los estudiantes a ir seleccionando y registrando en la bitácora palabras que no son tan usuales en el vocabulario empleado por ellos y definir las según el contexto descrito en la lectura.

C. -Fase: Aplicación

Una vez finalizada la lectura, se dio un espacio de tiempo para que cada grupo dialogara y estableciera relaciones comparativas con otros textos abordados por ellos; que podrían ser los mismos trabajados en el Plan de lectura de la Institución. Seguidamente, un representante de cada equipo socializó lo comentado en el grupo. A continuación, la investigadora facilitó material para que desde la creatividad de cada equipo organizara un rincón ambientado a partir de un texto trabajado con el docente de aula.

-Cierre:

-La investigadora realizó unas conclusiones de lo trabajado y preguntó a los estudiantes como les pareció y que fue lo más significativo, pidió que comentaran si ya habían trabajado un texto de esta manera y que mejorarían. Los estudiantes diligenciaron una lista de chequeo que entregó la tutora (Ver anexo No. 9). Al finalizar el taller, la tutora se reunió unos minutos con el docente, para abordar lo modelado en el taller y terminar de diligenciar su bitácora.

3.5.3 Taller de desarrollo No. 2“El dado preguntón”

A. -Fase: exploración

Al inicio del encuentro con los estudiantes se les hizo entrega de una tarjeta que contenía el dibujo de un animal, la cual portaron para que en el momento indicado por la investigadora se agruparan. Presentación del objetivo de aprendizaje por parte de la investigadora. Acuerdos de trabajo. Técnica de trabajo cooperativo- explicación de roles. Estrategia: taller. Se pidió a los niños que formaran equipos de trabajo de acuerdo a la imagen del animal asignado en la ficha recibida al inicio de la sesión, luego que asignaran roles (relator, líder, cronometrista, facilitador, secretario). Enseguida, que se dispersaran por el aula para observar diferentes textos con códigos no verbales que se encontraban adheridos a la pared. Luego, la investigadora concedió la palabra a algunos niños para que expresaran lo que acababan de observar. Momento después explicó que las imágenes que observaron corresponden a textos con códigos no verbales y dio la respectiva explicación sobre lo que estos textos significan.

B. -Fase: desarrollo

Cada grupo seleccionó un texto de los observados, con el apoyo y orientación de la investigadora respondieron y registraron en la bitácora las siguientes preguntas sobre el contenido: ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Cómo? Socialización. Construcción

de hipótesis globales de los textos, cuyos planteamientos se organizaron mediante un diagrama. Socialización y realimentación por parte de la investigadora. A su vez, presentó un recurso pedagógico como es el dado preguntón. Es un recurso elaborado en cartulina, el dado tiene 6 caras (2 caras estarán de color amarillo, 2 de color azul y 2 de color verde). Fue utilizado para la actividad sobre preguntas de un texto con códigos no verbales. Las preguntas fueron elaboradas con referencia a los diferentes niveles de comprensión: literal, inferencial e intertextual.

C. -Fase: Aplicación

Los equipos elaboraron un texto con códigos no verbales, que brindara información en algún contexto escolar, familiar o social, así mismo elaborarían 2 preguntas de cada nivel de comprensión y las registrarán en la bitácora, pero esto no se alcanzó a realizar.

Cierre

-La investigadora hizo un breve recorrido sobre lo trabajado, mencionando los aspectos más relevantes. Diligenciamiento de la lista de chequeo por parte de los estudiantes. Al finalizar el taller, la investigadora se reunió unos minutos con el docente, para abordar lo modelado en el taller y terminar de diligenciar su bitácora.

3.5.4 Taller de desarrollo No. 3 “Sentido directo e imaginario de las palabras”

A. -Fase: exploración

Presentación del objetivo de aprendizaje y acuerdos de trabajo por parte de la investigadora. Técnica de trabajo cooperativo- explicación de roles. Estrategia: taller. Conformación de equipos de trabajo y presentación del texto a abordar. Elaboración del cuadro S.Q.A (Lo que sé, lo que quiero aprender y lo que aprendí) por equipos, en el cual se plasmaron las predicciones y expectativas del contenido del texto a trabajar. Socialización del S.Q.A. Realimentación por

parte de la investigadora sobre lo que significa el lenguaje figurado, el cual se tuvo en cuenta para la siguiente parte del taller que contribuyó a comprender el contenido del texto.

B. -Fase: Desarrollo

La investigadora inició la lectura en voz alta del texto, en donde realizó pausas durante la lectura para establecer expresiones de comparaciones que remitieron a identificar el lenguaje figurado. Él relator de cada equipo tomó registro en la bitácora.

C. -Fase: Aplicación

Se complementó el cuadro S.Q.A. con los conocimientos nuevos a partir de la lectura abordada. Socialización de los S.Q.A. a través de una marcha silenciosa.

Cierre

La investigadora hizo un breve recorrido sobre lo trabajado, mencionando los aspectos más relevantes. Diligenciamiento de la lista de chequeo por parte de los estudiantes. Al finalizar el taller, la investigadora se reunió unos minutos con el docente, para abordar lo modelado en el taller y terminar de diligenciar su bitácora.

3.5.5 Taller de aplicación No. 1 “Manos a la obra”

A. -Fase: Exploración

El presente taller ejecutó, con 2 docentes focalizados que tienen a cargo los grados 3°, 4° y 5°. En esta primera parte se pidió al docente que socializar las planeaciones de clase que ha venido desarrollando y de qué manera ha trabajado el proceso de comprensión lectora. La investigadora realimentó las fortalezas y oportunidades de mejora, apoyada en la teoría utilizada

en el presente trabajo. Se dialogó sobre el material o referente tomado para planear las sesiones de clase y lo que está pendiente por abordar en el área de lenguaje en el respectivo bimestral.

B. -Fase: Desarrollo

Se tomó el formato de planeación de clase de la Institución, allí se empezó a organizar las clases que serán acompañadas por la tutora en el área de lenguaje.

-Según el eje temático que se encuentre trabajando cada docente se planearon 3 sesiones de clase. Cada sesión corresponde a implementar las actividades realizadas en los tres talleres de desarrollo de comprensión lectora modelados por la investigadora con los estudiantes de cada docente.

C. -Fase: Aplicación

De las sesiones planeadas se pudieron desarrollar dos por cada docente, así mismo fueron acompañadas por la investigadora desde su rol docente - tutor del PTA (Programa Todos a aprender), al finalizar cada sesión, la investigadora dialogó con los estudiantes para que socializaran lo que lograron aprender a partir de la sesión, luego estas apreciaciones se tuvieron en cuenta al realizar la realimentación con los docentes sobre lo desarrollado, valorando las fortalezas y oportunidades de mejora en los procesos que se continuarían desarrollando. Lo anterior se registró en la bitácora que se viene trabajando al inicio de los talleres con la investigadora y se indicaron los compromisos con el docente para fortalecer las próximas sesiones.

Cierre:

-Registro de la información y compromisos con los docentes. Recolección de los productos elaborados por los estudiantes.

3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Durante el desarrollo de los talleres se realizaron trabajos que permitían una valoración de las actividades. De manera concreta y para un registro más específico se utilizó la lista de chequeo con los estudiantes, la bitácora con los docentes, el formato de planeación de clase y el formato de acompañamiento de la sesión de clase para el docente.

3.6.1 Lista de chequeo. Este instrumento fue utilizado al finalizar cada uno de los talleres modelados con los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5°. Allí se establecieron ítems relacionados con las fases de cada taller, permitiendo valorar si fueron alcanzados o no. De igual manera, se contó con un espacio para expresar observaciones al respecto si así lo requería. (Ver anexo No. 9)

3.6.2 Bitácora del docente. Los docentes tomaron registro de los aprendizajes obtenidos a partir de los talleres de exploración y desarrollo. Además, fue un instrumento que también fue utilizado por los estudiantes a nivel grupal, donde hizo registro de los aprendizajes en los diferentes talleres. (Ver anexo No. 10)

3.6.3 Formato planeación de clases. Los docentes realimentaron las planeaciones de clase de acuerdo a los aprendizajes obtenidos durante los talleres de la intervención. Este instrumento nuevamente fue tenido en cuenta para el último taller de aplicación.

3.6.4 Formato de observación y acompañamiento de la sesión de clase. En el último taller de aplicación, los docentes implementaron lo adquirido durante la modelación de los talleres, para esto la investigadora acompañó el proceso de planeación y desarrollo de la clase, donde hizo uso del instrumento de observación en el cual registró la valoración de la planeación

y aspectos como procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados en el fortalecimiento de la comprensión lectora. (Ver anexo No. 10 y 11)

4 Sistematización de la experiencia

La intervención se enfocó inicialmente hacia el desarrollo de talleres de comprensión lectora con los docentes de grados 3°, 4° y 5° de básica primaria de la I.E.D Oreste Sindici, pero por dinámicas y espacio del grupo de estos actores educativos se re direccionó, lo que conllevó a establecer la modelación de talleres de comprensión lectora con algunos cursos de 3°, 4° y 5° de básica primaria por parte de la tutora del Programa Todos a Aprender (investigadora), para que luego el docente una vez adquiriera las herramientas pudiera implementarlas desde su propia práctica.

4.1 Descripción de la intervención

La organización se efectuó de la siguiente forma: desarrollo de talleres, que hacían parte de sesiones con sus respectivas fases (exploración –desarrollo –aplicación). La sesión de exploración se implementó bajo la dirección de un solo taller denominado “Una radiografía a las prácticas de aula”, el cual se desarrolló con los docentes. La sesión de desarrollo contó con tres talleres: Disfrutando de un ambiente lector”, “El dado preguntón” y “Sentido directo e imaginario de las palabras”, dirigidos a los estudiantes. En cuanto a la sesión de aplicación se implementó el taller “Manos a la obra”, dirigido a docentes.

4.1.1 Participantes de la intervención. Inicialmente se focalizaron tres docentes que tenían a cargo estos grados y el área de Lenguaje, pero finalmente la modelación de los talleres solo se pudo llevar a cabo con dos grupos. Finalizada la sesión de exploración y desarrollo, se dio paso a la sesión de aplicación donde los dos tuvieron la oportunidad de poner en práctica a través de la planeación e implementación de sus clases, las estrategias modeladas por la tutora a

través de los talleres. Esta etapa se evidenció directamente con dos docentes, encargados del área de lenguaje, uno en la Sede Urbana Policarpa Salavarrieta y otro de la Sede Rural Sonora. Esta situación deja en evidencia que la familiarización con estas estrategias no quedó extendida a toda la comunidad de docentes, sino a una pequeña muestra, a pesar de que el diagnóstico donde se determinó la oportunidad de mejora refleja que es necesario el fortalecimiento en la comprensión lectora, lo cual involucra un trabajo a todos los niveles de escolaridad.

4.2 Reflexión sobre las acciones pedagógicas realizadas

La metodología didáctica implementada en la intervención como lo son los talleres, permitió que los participantes se involucraran en el desarrollo de las actividades y construyeran su propio conocimiento. Al final se ve reflejado el producto de lo trabajado, sin que el orientador del taller (la investigadora en este caso) sea quien suministre toda la información que se requiere.

Con esta metodología se alcanzó cada uno de los objetivos propuestos, pese a las dificultades disciplinares que surgieron durante el desarrollo. Lo cual permitió que los docentes focalizados de los cursos 3°, 4° y 5° de la I.E.D Oreste Sindici, adquirieran las estrategias y herramientas para implementarlas a partir de sus prácticas de aula y así lograr fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, desde la transformación de esquemas tradicionales que no permiten avanzar.

Ejemplos claros sobre el uso de esquemas tradicionales, ocurrieron y quedaron registrados en el diario de campo del 5 de septiembre -2018, cuando en el taller de exploración con los docentes en su inicio expresaron que: *a partir de la fluidez lectora hay comprensión.... realizar*

comprensión lectora es señalar un texto para leer y luego realizar preguntas comunes como: de que trataba, personajes, lugar.... Leer por turnos y luego hacer preguntas del mismo tipo...

Los docentes hablaron de realizar preguntas, que se ven limitadas a trabajar lo explícito en un texto. Dichos planteamientos se fueron aclarando al realizar la confrontación con la teoría, pues sobre la fluidez lectora según Solé (1992), es importante pero no es relevante, pues el que una persona lea con fluidez no garantiza que tenga una buena comprensión. Así mismo para Solé (1992), es fundamental tener presente en los procesos de lectura y comprensión un objetivo y darlo a conocer, así como tener en cuenta los tres momentos: Antes, durante y después de la lectura. Realizar preguntas elementales no garantiza una comprensión lectora, desde lo planteado en la teoría, haciendo uso de la taxonomía de Barret (1993), estarían limitados a lo literal, dejando de lado lo inferencial y crítico.

Otro ejemplo que reflejó el uso tan arraigado de esquemas tradicionales usados en el aula se presentó con un estudiante, como se escribió en el diario de campo del 5 de octubre – 2018, cuando después de realizar una observación de imágenes con códigos no verbales, se solicitó expresar el significado o mensaje que este le transmitía ante lo cual él respondió: *...no me dice nada, no tiene mensaje, no es un texto porque no tiene letras ni palabras...* A lo largo del complemento de la actividad el estudiante pudo percatarse de que las imágenes también nos expresan un mensaje y son un texto, con esto tuvo la oportunidad de volver a realizar un ejercicio similar.

De igual manera, otra fortaleza del trabajo implementado a partir de la estrategia del taller es que permitió modelar de una manera clara las herramientas que los docentes necesitan para fortalecer la comprensión lectora, así mismo estas herramientas pueden aplicarlas en cualquier

área del conocimiento y nivel de escolaridad. Por otro lado, rompió los esquemas tradicionales de abordar los procesos de comprensión. Referente a este último aspecto ocurrió cuando se presentaba el objetivo de aprendizaje a alcanzar, haciendo uso de estrategias como por ejemplo la definición de palabras por contexto, algunos estudiantes se enfocaron a responder sobre personajes involucrados, lugar donde ocurrieron los hechos, entre otras. Lo que significa, que están acostumbrados a trabajar el esquema tradicional de evaluar una lectura con los interrogantes de siempre y no se ha hecho por parte del docente un trabajo relacionado con enseñar a comprender.

Por la disponibilidad del tiempo para los talleres y que cada uno está enmarcado con un propósito se ajustaron continuamente las actividades ya que se debieron aclarar aspectos de la disciplina que el estudiante no logra comprender y por consiguiente avanzar en el siguiente trabajo. Lo que resulta como una oportunidad de mejora, ya que al re- direccionar la propuesta y enfocar los talleres de desarrollo a los estudiantes, no se tuvo en cuenta establecer tiempos más amplios, puesto que los estudiantes no trabajan en el mismo ritmo de los docentes.

En atención a lo anterior, se concluyó que la presente intervención a partir de la estrategia didáctica implementada permitió identificar que los docentes mantienen arraigados esquemas tradicionales para orientar la comprensión lectora, pero que en últimas están realizando es una evaluación de lectura mas no una enseñanza de estrategias de comprensión. Con la implementación de los talleres se da la posibilidad para que los docentes identifiquen estrategias tanto didácticas como de comprensión de lectura, que deben ser llevadas al aula. En cuanto a los estudiantes, la intervención reflejó que la producción construida a lo largo de su participación en el desarrollo de un taller se les dificulta porque sus conductas adquiridas están encaminadas a ser receptores de contenidos proporcionados por sus docentes. Otro aspecto es que, cuando un

estudiante se re - direcciona para enfocarlo en procesos de comprensión se le dificulta, por las prácticas tradicionales que le ha proporcionado el docente en las sesiones de clase. Un ejemplo de lo anterior se evidencia en la planeación de clase 1 del docente No. 1 y realimentada por la investigadora... *Observación del video 1 “La ninfa y la flor”*. Los estudiantes que responderán serán seleccionados al azar utilizando una tapa plástica con su nombre.

-Realimentación por parte del docente sobre el concepto y características de mito y leyenda...

Mientras que cuando se llevó a cabo la observación del segundo video, se establece que el docente pretende según lo planeado contribuir a la comprensión del contenido a partir de pausas con el fin de elaborar pequeñas hipótesis.... *Observación del video 2 “El hombre caimán”*. En esta oportunidad, el docente durante la proyección realizará pausas orientadas a que los estudiantes establezcan hipótesis de situaciones que van presentando. Las hipótesis que vayan resultando, el docente las irá escribiendo hacia un lado del tablero o en un pliego de papel, donde sean visibles para los estudiantes y así poder contrastar según la información que otorgue el video... lo cual será más dispendioso para los estudiantes como para el docente, ya que están acostumbrados a realizar actividades mecánicas como las expuestas en la observación del video 1. Para lograr el éxito en el desarrollo de diferentes estrategias es conveniente que el docente se apropie de ellas y las implemente con frecuencia en las sesiones de clase.

4.3 Sistematización de la práctica pedagógica en torno a la propuesta de intervención

Este apartado expone lo evidenciado en la implementación de la intervención, desde dos categorías establecidas: Uso de estrategias didácticas y estrategias de comprensión lectora por

parte de los docentes. Dichas categorías se estructuraron en aspectos como la planeación de estrategias, aplicación y aprendizaje de los estudiantes.

El desarrollo del trabajo se realizó con dos docentes, seleccionados de manera voluntaria, puesto que no se contó con la disposición del grupo de docentes de primaria de la Institución.

4.3.1 Uso de estrategias didácticas. De acuerdo con Gutiérrez (2017), una de las estrategias didácticas que aporta al fortalecimiento de habilidades básicas como hablar, leer, oír y escribir es la implementación de talleres, siendo una metodología activa que involucra a todos los participantes y que lo aprendido de una manera particular sea compartido. Esta estrategia permitió modelar el trabajo con los docentes y luego su implementación en el aula.

Por consiguiente, dentro del diseño de la propuesta se tuvieron en cuenta las estrategias didácticas que los docentes manejan tanto en la planeación como en la implementación para el desarrollo de las sesiones de clase con los estudiantes.

4.3.1.1 Aplicación de estrategias didácticas a partir de la planeación de clase. Luego de haber modelado los talleres por parte de la investigadora, se dio paso a un taller denominado “Manos a la obra”, en el cual los docentes seleccionados pondrían en práctica lo adquirido. En primer lugar se valoró la planeación de la sesión de clase del docente No. 1, en el cual se halló el manejo de un formato de planeación que establece: eje temático, momentos de la clase, objetivo de aprendizaje, referentes de calidad, recursos y evaluación. A su vez se evidencia la organización de actividades para cada momento de la clase, uno de exploración, en el cual activa saberes previos a través de interrogantes y presenta el objetivo de aprendizaje. Además establece realimentación de las respuestas para encaminar a los estudiantes al contenido que se trabajará. Un momento de ejecución en el cual integra a los estudiantes al trabajo en equipo y establece aspectos en los cuales los estudiantes estarán atentos durante la observación de un video para

facilitar la comprensión. Existe un momento de reestructuración, en el cual a partir de la temática abordada y con la realimentación que hace el docente, los estudiantes participan en actividades que les permiten trabajar su nivel de comprensión tanto literal, inferencial como crítico.

Momento de cierre, en el cual establece un ejercicio articulado con lo que se viene trabajando al principio y permite profundizar en lo relacionado a la comprensión, a su vez proyecta realizar junto con los estudiantes las conclusiones de lo desarrollado.

El material que propone es pertinente con lo abordado en las actividades, tanto el digital para profundizar en la temática como lo son los mitos y leyendas, así como el didáctico que permite mantener la atención de los estudiantes. De igual forma, los materiales contribuyen a alcanzar el objetivo propuesto. Durante el desarrollo de los diferentes momentos, se evidencian mecanismos en los cuales se logra tener la valoración del trabajo de los estudiantes tanto de forma individual como grupal, consolidándose en un producto final. Así mismo, se describen actividades que se enfocan en el antes, durante y después de la lectura.

Para el caso del docente No. 2, se pudo evidenciar que en la planeación estableció los mismos aspectos del anterior compañero, ya que hacen uso del formato institucional, los momentos que estructuran la clase tienen marcadas sus respectivas actividades relacionadas con el antes, durante y después de la lectura que en su momento plantea Solé (1992). Es de resaltar, que en cuanto a las estrategias didácticas de trabajo, se enfatiza en la conformación de equipos, teniendo en cuenta estudiantes de diferente nivel de escolaridad ya que es un docente multigrado.

Luego, al llevarse a cabo la implementación de esta planeación con los estudiantes respecto al uso de estrategias didácticas, se halló como se puede evidenciar en el formato de observación No.1 del docente 1 (Ver anexo No. 10) que los estudiantes son organizados de diferentes

maneras de forma aleatoria, aprovechando el espacio del aula, rompiendo esquemas tradicionales como las filas. Los recursos implementados durante el desarrollo de la sesión fueron siempre pertinentes, situación que no sucedió con los criterios de evaluación frente al desarrollo de las actividades planteadas, ya que no fueron presentados a los estudiantes, generando un quiebre entre el objetivo y la metodología implementada para que todo sea coherente, pues López (2013), manifiesta que es necesario que todo este articulado dentro del currículo para alcanzar un alto desempeño.

En cuanto al formato 1 de observación de clase del docente No.2 (Ver anexo No. 11) se halló que implementa la sesión de clase, teniendo en cuenta los momentos. Fomenta estrategias didácticas de trabajo como la conformación de equipos con asignación de roles, por ser aula multigrado integra estudiantes de diferentes niveles para apoyar el trabajo de los más pequeños. La docente orienta a los estudiantes para que sean ellos mismos que lleguen a explorar y alcanzar su propio aprendizaje. Los estudiantes evidencian sus aprendizajes a través de la participación en actividades articuladas con el objetivo de aprendizaje. Incorpora estrategias de comprensión lectora como esquemas, donde los estudiantes plasman y socializan la información obtenida a partir de lo orientado por la docente. Con esta docente, sucedió lo mismo que con el primero, no da a conocer los criterios de evaluación a los estudiantes.

Por todo lo anterior se puede concluir que lo planeado se llevó a cabo en la práctica, durante el acompañamiento en el aula por parte de la investigadora, así mismo es importante especificar que el uso de estrategias didácticas y de comprensión lectora de los docentes focalizados se hace un poco compleja en el docente No 1, debido a su inusual ejercitación, lo que hace que algunas actividades se extiendan un poco más de lo programado o se tornen complejas para los estudiantes. A su vez, se resalta el desenvolvimiento de los estudiantes del Docente No 2 con

referencia a los estudiantes del Docente No 1, ya que por ser aula multigrado han mantenido un trabajo continuo con la docente y ha sido receptiva a estrategias durante el tiempo que ha estado el acompañamiento del Programa Todos a Aprender por parte de la investigadora.

4.3.2 Estrategias de comprensión lectora. Solé (1992), establece estrategias relacionadas con el antes, durante y después de la lectura, a su vez reitera la importancia de fijar el objetivo de la lectura, sumado a la motivación y activación de intereses del docente hacia los estudiantes.

En lo que respecta al docente No.1 se logró evidenciar que activa pre saberes a partir de interrogantes, además continuando con las estrategias durante la lectura, trabajó en torno a las inferencias a partir de la observación de imágenes y estableció pausas a partir de interrogantes durante la proyección de videos. Por último, bajo las orientaciones para lograr el producto por parte de los estudiantes, permitió que ellos se expresaran desde su propio criterio, apoyándose en una estrategia didáctica la cual consistió en llamar de manera aleatoria diferentes estudiantes. De esta manera evitó la participación repetitiva de los que cuentan con la fluidez de expresar sus ideas.

El docente No. 2 propició actividades que permitieron indagar sobre los conocimientos previos que tenían los estudiantes frente a lo que se trabajaría, pero a su vez ofreció la posibilidad de explorar la expresión de los niños a partir de preguntas orientadoras y motivando a aquellos niños que poco participan. Esto permite que todos se integren de manera activa y cognoscitiva. En el momento de ejecución, el docente relacionó lo que se propuso trabajar a partir del contenido, con la activación de inferencias posibilitando que el estudiante fuera capaz de hallar información tanto implícita como explícita. . Al final de la sesión se proyectó la valoración final de un producto propio del estudiante, que a partir de la expresión oral dio a

conocer su propio pensamiento y se reflejó en los aportes de cada uno, orientados a alcanzar el objetivo.

4.3.2.1 Aprendizajes de los estudiantes. A partir del trabajo realizado de los estudiantes con la tutora del programa Todos a Aprender (la investigadora en este caso) y el desarrollado con los docentes, es pertinente abordar los hallazgos desde los niveles de lectura.

-Nivel de lectura Literal:

En primera instancia nos referiremos a los estudiantes del docente No. 1. Se evidencia que 12 estudiantes no logran expresar información puntual, pese a las preguntas orientadoras que fue generando la tutora, los demás con cierta dificultad lo realizaron, es posible que los interrogantes hayan sido complejos o no estén dentro del esquema habitual de preguntas a los que están acostumbrados. Por ejemplo: ¿Nombre de los personajes? ¿Lugar donde se desarrolla la historia? ¿Cuál es el tema de la historia? Entre otros. Cuando los estudiantes se encontraron en clase con el docente, 10 niños continuaron con la misma situación, además ofrecen respuestas de lo que el docente no les está preguntando. Esto permite evidenciar, que los niños tienen mecanismos muy arraigados y que cuando se pretende transformar este cambio les crea bastante dificultad.

El grupo de estudiantes del docente No. 2 exactamente la mitad del grupo no logra manejar la información precisa, ante lo cual la investigadora hizo una realimentación para poder continuar y lograr esta parte del objetivo. Cuando se encontraron trabajando con su profesor, se observó que a los niños se les facilita ofrecer información puntual a partir de las imágenes como se registró en el diario de campo...*el señor grande es el gigante que juega con los niños, todos están alegres y felices dando vueltas al árbol...*

-Nivel de lectura inferencial:

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados por Gordillo A. (2009, p. 97 - 98) inferir es hallar lo oculto que está más allá de lo leído, permitiendo dar una explicación profunda de esto, relacionando lo que se encontró con los conocimientos previos y la posibilidad de elaborar hipótesis con nuevas ideas. Es precisamente este uno de los niveles de comprensión en el cual se debe profundizar.

Valorando este nivel en los grupos de estudiantes de los docentes involucrados se pudo establecer que el grupo del docente No.1, cuando trabajó con la investigadora, en la búsqueda de significados de palabras a partir de la información proporcionada por el texto, 7 estudiantes no logran hacerlo, manifestando que no entendían, el resto lo hacían con dificultad realizando diversas preguntas, a su vez trataban de acudir siempre al diccionario sin darse la oportunidad de apoyarse en la información que ofrecía el texto. Cuando se enfrentaron a ejercicios de esta misma clase estando con el profesor, a partir de un diálogo generado por la investigadora y expresado a través de la lista de chequeo No.1, trece estudiantes reconocieron tener dificultad, ya que consideran que el docente... no les ha trabajado ejercicios que los oriente a hacer inferencias [tomado de la lista de chequeo No.1].

En lo relacionado al grupo de estudiantes del docente No.2 cuando se encontraron trabajando frente a la investigadora se mostraron un poco confundidos lo cual, tres de ellos no lograron alcanzar el objetivo que se pretendía a partir de este nivel de comprensión, mientras que los otros niños si lo hicieron. En diálogo con la docente, se pudo establecer que una posible causa, es que justo los tres niños que presentaron la dificultad, son nuevos en la Institución y los procesos son diferentes a los que ella viene trabajando con los de esta aula multigrado. En el acompañamiento

de clase realizado a este grupo por parte de la tutora, se evidenció que el trabajo orientado por la docente logró que todos los estudiantes realizaran inferencias a partir de las actividades que realiza durante la lectura. Es un grupo autónomo y con dinámicas activas muy marcadas producto del trabajo de la docente.

-Nivel crítico e intertextual

Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados por Gordillo A. (2009, p. 97 -98) mencionan que este nivel permite al lector expresar sus juicios en torno al texto, ya sea que se encuentre de acuerdo o en desacuerdo, pero la manera correcta es emitiendo argumentos en torno a su posición. Este nivel se convierte en un reto para la mayoría de personas, es poder presentar y defender nuestra posición, es tener la posibilidad de relacionar situaciones o textos que se conocen con anterioridad y establecer criterios.

Durante uno de los encuentros del grupo del docente No 1 con la investigadora, se pudo establecer a través de la lista de chequeo que diez estudiantes no logran establecer su propio criterio frente al texto abordado durante el taller. Mencionan cosas como... *lo que decía el texto era...*, *los personajes eran...* es decir que se limitan a expresar aspectos puntuales del texto, a pesar de la orientación proporcionada. Cuando se encontraron trabajando con su docente el resultado fue exactamente igual al arrojado con el trabajo liderado por la tutora, lo que significa que se hace necesario fortalecer a partir de estrategias este nivel. En cuanto al grupo de estudiantes del docente No. 2, la investigadora durante el trabajo con ellos halló que todos los estudiantes lograron expresar sus propios criterios frente al texto que habían abordado en relación con otros que ya conocían. Situación que también ocurrió cuando desarrollaron el trabajo con la docente de aula.

Finalmente, la investigadora tuvo la oportunidad de establecer un diálogo en cada uno de los grupos de estudiantes, en el primero ellos manifestaron de acuerdo a las orientaciones recibidas en los talleres modelados por ella, el reconocimiento de las estrategias implementadas para la comprensión, y a su vez expresaron que se les había hecho difícil la elaboración y validación de hipótesis globales y el registro a partir de diagramas, identificación del lenguaje figurado y el registro de las actividades en la bitácora. Mientras que el segundo grupo expresó que el manejo de diagramas u organizadores gráficos se les facilitó ya que los trabajan con la docente, en lo que sí consideran deben fortalecer es en la elaboración y validación de hipótesis, pero que en otras clases ya se encuentran trabajando esto con la docente.

4.4 Evaluación de la propuesta de intervención

El taller fue una estrategia didáctica que facilitó presentar a los docentes diferentes estrategias de comprensión lectora. Así como a los estudiantes, involucrarlos de manera activa y cognitiva durante el desarrollo, omitiendo un poco los esquemas tradicionales de enseñanza en este caso referidos a procesos de comprensión lectora. No obstante, es claro que existieron aspectos desfavorables que se deben ajustar en su proyección.

4.4.1 Desarrollo con los docentes. Como se explicó al inicio de este capítulo, el desarrollo de talleres en sus tres fases iba dirigido a los docentes. Al re- direccionar la intervención, en la fase de desarrollo los docentes se convirtieron en actores pasivos ya que su rol fue de observador la modelación de talleres por parte de la investigadora con los estudiantes. En este caso los docentes tomaron registro tanto de estrategias didácticas como de comprensión lectora, para

luego ser implementadas desde su propia planeación y desarrollo de las sesiones de clase, lo que corresponde a la fase de aplicación y es aquí donde nuevamente toman su rol de actores activos.

4.4.2 Desarrollo con los estudiantes. La estrategia didáctica implementada, permitió que en la fase de desarrollo todos los estudiantes se involucraran y aportaran a la culminación de las actividades que hacían parte de cada momento del taller. Así mismo, logrando que cada uno elaborara un propio conocimiento y de hecho lo compartiera con los compañeros.

La estrategia didáctica permitió que los participantes se enfrentaran a diversas situaciones en los procesos de comprensión y se arriesgaran a resolverlas con el apoyo proporcionado de parte de la investigadora,

Es preciso aclarar, que para la implementación de la estrategia didáctica es importante no pasar por alto la estimación del tiempo para su desarrollo. Pues como se mencionó al principio los talleres y tiempo fueron pensados para los docentes y en el re-ajuste de la intervención el tiempo debió ampliarse teniendo en cuenta que los estudiantes lo requieren más que los docentes, siendo esta una oportunidad de mejora a tener en cuenta para la proyección del presente trabajo.

4.5 Conclusiones y recomendaciones

La modelación de talleres de comprensión lectora favorece la adquisición de estrategias para fortalecer esta competencia por parte de los docentes de 3º, 4º y 5º a partir del desarrollo de las sesiones de clase, porque el taller, más que una manera de enseñar, se caracteriza según Gutiérrez (2017), cómo una forma de aprender mediante el desarrollo de actividades que en gran medida se ejecutan de forma conjunta.

El taller permite que cada uno de los participantes se integre a partir de las actividades, es una metodología activa que, como lo plantea Gutiérrez (2017), se centra en aprender. Por lo tanto esta manera de organizar el desarrollo de un trabajo, beneficia la participación de cada uno de los integrantes y a su vez posibilita que lo aprendido de manera particular sea compartido. A su vez convierte al docente o persona a cargo del taller en un orientador y facilitador de recursos, de información, siendo los estudiantes o participantes, sujetos activos responsables de su propio aprendizaje. De esta manera, se estaría además irrumpiendo con esquemas tradicionales que solo han llevado a la recepción de contenidos y en el caso de los procesos de comprensión se han limitado a responder interrogantes de manera general sin tener un objetivo establecido.

Para el desarrollo de esta estrategia didáctica, es conveniente estimar el tiempo cuando se trata del trabajo con los estudiantes, ya que ellos requieren más para el desarrollo de actividades y en ocasiones es necesario profundizar en algunos aspectos para poder continuar con las actividades.

Para una mejor ejercitación de las estrategias de comprensión lectora que sugiere Solé (1992), es necesario que trasciendan los espacios del área de lenguaje y se implementen desde las otras disciplinas del conocimiento, pues continuamente y en diferentes escenarios hacemos uso de procesos de comprensión.

Finalmente, para enfrentar y avanzar ante los esquemas tradicionales de comprensión lectora, las sesiones de clase deberían planearse a partir de talleres los cuales también cuentan con sus respectivas etapas, la organización o momentos de un taller, según Sosa M., (2002) cuenta con una presentación, paso en el cual se presenta algún interrogante del aprendizaje a obtener, objetivos, recursos o materiales a utilizar y la metodología como se llevara a cabo. Pero lo más importante, para lograr que los docentes desde sus prácticas de aula, fortalezcan el

desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes es contar con su propia disponibilidad e interés por aprender sin sentirse sometido a recibir e implementar algo por obligación y de esta manera se logren óptimos resultados a nivel Institucional a partir del compromiso de toda la comunidad docente de básica primaria.

5 Conclusiones y Recomendaciones

Este capítulo presenta una propuesta de proyección de la intervención pedagógica, tanto para el aula como para la Institución. Atiende las necesidades de mejora identificadas a partir del diagnóstico institucional en las áreas de lenguaje y matemáticas para fortalecer los procesos de comprensión lectora, análisis y resolución de problemas, objetivo principal de las intervenciones pedagógicas realizadas en el aula.

De acuerdo al método Investigación Acción Participativa, Lomax (1990), citado por Latorre (2.008, p. 24) menciona lo que significa una intervención en la práctica profesional, cuyo intención es la de ocasionar una mejora. Por consiguiente, posterior al actual trabajo de intervención y su respectivo análisis, realizado en la Institución Oreste Sindici se propone la implementación de encuentros pedagógicos de docentes de las áreas intervenidas (lenguaje y matemáticas) que se denominarán CDA “comunidades de aprendizaje”, estrategia que maneja el programa “Todos a aprender”. Según lo expuesto en la Guía de los actores involucrados en el programa PTA (2.011), se describen las comunidades de aprendizaje como comunidades de conocimiento y de práctica; que reflexionan y encuentran soluciones a las problemáticas específicas de aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, comparten inquietudes e identifican colectivamente alternativas pedagógicas. Como esto es novedad para el nivel de secundaria y media, se propone que a partir de ello se genere la socialización de experiencias y la planeación de guías de trabajo en el aula, las cuales atiendan las necesidades detectadas y las reflexiones de las intervenciones. De esta manera se propone el siguiente plan de acción.

5.1 Plan de acción Institucional

REFLEXIONANDO, PLANEANDO Y EJECUTANDO ANDO			
FASES	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	RECURSOS
<p>“Realicemos un compartir de experiencias” (socialización de experiencias)</p> <p>RESPONSABLE: Luz Jackelin Sánchez Solórzano (Rectora) Fabián Rodríguez Agudelo (Coordinador) Magnolia Herrera Camacho (Docente-tutor)</p>	<p>Socializar experiencias pedagógicas a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje para establecer fortalezas y oportunidades de mejora respecto a la comprensión lectora y resolución de situaciones problema</p>	<p>Los docentes de las áreas de español y matemáticas se reunirán una vez por periodo. Con anterioridad conocerán el objetivo del encuentro para que de esta manera se lleven apuntes sobre sus experiencias para la socialización. A medida que se vayan escuchando los aportes de cada uno, entre el grupo se definirán las fortalezas y oportunidades de mejora. Asimismo, se tomará registro de la reunión por parte de un docente relator, quien será elegido en grupo al inicio del encuentro y quien al finalizar el compartir dará a conocer lo registrado, con el fin de que los docentes tengan en cuenta dichos aspectos para sus nuevas planeaciones de clase. El compromiso para el próximo encuentro es traer ideas o estrategias para evitar caer en los errores detectados en las experiencias socializadas.</p>	<p>Fotografías, trabajos de los estudiantes, planeaciones de clase, video beam y computador.</p>

<p>“Arquitectos en acción” (planeación) RESPONSABLE: Isabel Vargas , Binalud Leiva y Magnolia Herrera (Docentes maestrantes) Docentes (Pre – escolar, primaria y secundaria de la I.E.D. Oreste Sindici)</p>	<p>Diseñar planeaciones de clase que fortalezcan la comprensión lectora y resolución de problemas.</p>	<p>En esta fase, se planearán sesiones de trabajo articuladas con los referentes de calidad, implementando estrategias y herramientas que fortalezcan la comprensión lectora y resolución de problemas. Esta planeación se hará en grupos de acuerdo a los diferentes niveles y grados.</p>	<p>Formato de planeaciones, referentes de calidad.</p>
<p>“Manos a la obra” (ejecución) RESPONSABLE: Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador) Docentes de pre- escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici)</p>	<p>Implementar prácticas de aula a partir de las planeaciones generadas en las comunidades de aprendizaje.</p>	<p>Con el apoyo de directivos docentes y entre pares, se pedirá el favor que por lo menos un docente por nivel acompañe a otro docente a una de las clases a ejecutar. A su vez que tome registro de lo observado, tanto de las fortalezas como oportunidades de mejora detectadas, lo anterior a partir de las planeaciones realizadas en la comunidad de aprendizaje.</p>	<p>Planeaciones de clase, video grabadora o cámara fotográfica, material pedagógico.</p>
<p>¿Cómo vamos y qué nos falta? (realimentación) RESPONSABLE: Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador) Docentes de pre- escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici)</p>	<p>Realimentar los procesos adelantados y proponer ajustes acordes a los resultados evidenciados.</p>	<p>En este encuentro, se darán a conocer hallazgos de las prácticas de aula a través de testimonios, fotografías o videos, para contrastar lo que se había planeado y los resultados de dichas actividades.</p>	<p>Video beam, computador, registro escrito, videos, fotografías.</p>

<p>“Los últimos retoques” (Reestructuración y ajustes) RESPONSABLE: Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici) Magnolia Herrera C. (Docente - tutor PTA) María Angélica Molina (Líder de transferencia PTA)</p>	<p>Reajustar el plan de acción atendiendo a las propuestas de los integrantes de la comunidad de aprendizaje.</p>	<p>En la presente fase, se pretende, que los docentes realicen los ajustes pertinentes a las planeaciones para continuar trabajando en torno al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora y resolución de problemas. Este encuentro será fortalecido con el desarrollo de guías relacionadas con las competencias a mejorar, por parte de la tutora del programa Todos a aprender y el líder de transferencia de la Institución.</p>	<p>Material pedagógico, computador, video beam, planeaciones</p>
<p>“Listos para mostrar la obra” (evaluación) RESPONSABLE: Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici) Magnolia Herrera C. (Docente- tutor PTA) María Angélica Molina (Líder de transferencia PTA)</p>	<p>Valorar el proceso desarrollado durante las fases del plan de acción con el objeto de darle continuidad.</p>	<p>En esta fase, se pretende realizar la evaluación del proceso, para dar seguimiento y proyección a lo que se ha trabajado en las diferentes fases. La socialización se realizará ante todos los docentes de la institución, por parte de cada docente que participó en cada uno de los encuentros. Estos darán a conocer el desarrollo del trabajo a partir de las reuniones por áreas para el mejoramiento de los aprendizajes. Finalmente se elaborará un acta de compromisos y así involucrar a todos los docentes de la IED.</p>	<p>Registro de planeaciones, plan de acción, acta de compromisos</p>

5.1.1 Cronograma

FASE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TIEMPO	RESPONSABLE
<p>“Realicemos un compartir de experiencias” (socialización de experiencias)</p>	<p>La actividad inicial por áreas será explicar el propósito y mecánica de los encuentros que de ahí en adelante serán llamados comunidades de aprendizajes, tal como lo llama el programa Todos a aprender. Como es una experiencia novedosa para los docentes de secundaria, se les pedirá la mayor disposición para que se puedan lograr los objetivos. Después, se elegirán moderador y relator para que dirijan la reunión y tomen registro. Se dará la palabra para que cada uno haga sus aportes y en grupo se definirán las fortalezas y oportunidades de mejora. Finalmente, se dará a conocer lo registrado para que se tenga en cuenta en las nuevas planeaciones de clase. Se dejará el compromiso para el próximo encuentro de buscar estrategias para evitar caer en los errores detectados en las experiencias socializadas.</p>	<p>1 encuentro durante el tercer periodo académico 2018</p>	<p>Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador) Magnolia Herrera (Docente – tutor PTA)</p>
<p>“Arquitectos en acción” (planeación)</p>	<p>En este encuentro las actividades estarán enfocadas en la planeaciones de las sesiones acordes con los estándares y lineamientos como también los Derechos Básicos de aprendizaje para implementar las estrategias</p>	<p>1 encuentro durante el cuarto periodo académico y 1 encuentro en la semana institucional al</p>	<p>Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici) Magnolia Herrera</p>

	que permitan mejorar los procesos de comprensión lectora y resolución de problemas.	iniciar el primer periodo académico 2019 y 1 encuentro durante los tres primeros periodos académicos 2019	C. (Docente- tutor PTA)
“Manos a la obra” (ejecución)	Para esta fase la primera actividad será el trabajo entre pares y directivos docentes, para que esté mínimo un docente por nivel acompañando a otro docente en una de las clases a ejecutar y haga un registro de la observación para luego realizar el respectivo análisis y contraste de lo llevado a cabo con la planeación, los avances y oportunidades de mejora.	Primer, segundo y tercer periodo académico 2019.	Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador) Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici)
¿Cómo vamos y qué nos falta? (realimentación)	Durante esta fase se pretende realizar un encuentro para hacer primer análisis de los avances adelantados desde cada una de las aulas y hacer aportes acerca de los ajustes que se deben realizar	1 encuentro al iniciar el segundo periodo académico 2019	Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador) Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici)
“Los últimos retoques” (Reestructuración y ajustes)	En esta fase se busca realizar los ajustes pertinentes a partir de la retroalimentación dada a los avances logrados durante el proceso. Para eso es necesario trabajar por comunidades de aprendizaje de acuerdo a los grados y áreas. Una vez realizados los ajustes se continúa	1 encuentro en la mitad del segundo periodo académico.	Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici Magnolia Herrera C. (Docente – tutor PTA) María Angélica

	el proceso de intervención.		Molina (Líder de transferencia – PTA)
“Listos para mostrar la obra” (evaluación)	Durante esta fase se hace el cierre de las actividades planeadas y se realiza la evaluación para identificar los avances logrados respecto a los objetivos planeados y se deja evidencia de lo realizado para viabilizar una posible continuidad de la estrategia de trabajo. Se realiza un encuentro por áreas y luego con todos los docentes	1 a 2 encuentros durante el cuarto periodo académico 2019	Docentes de pre-escolar, primaria y secundaria (I.E.D. Oreste Sindici) Magnolia Herrera C. (Docente – tutor PTA) María Angélica Molina (Líder de transferencia PTA) Luz Jackelin Sánchez (Rectora) Fabián Rodríguez (Coordinador)

5.2 Plan de acción de aula

Es oportuno proyectar la continuidad de este trabajo desde el rol docente-tutor desempeñado en la Institución Oreste Sindici a partir de los acompañamientos de aula de los cuales hacen parte los docentes de los cursos 3°, 4° y 5°.

El plan de acción desde este contexto está encaminado, a continuar brindando realimentación a través de los acompañamientos de aula a las planeaciones y desarrollo de las sesiones de clase de los docentes que orientan el área de español, principalmente abordando la vinculación de estrategias de comprensión lectora. Insumos que los docentes obtendrán a partir del acompañamiento por parte de la tutora en la fase de planeación, implementación y

realimentación de las sesiones; así como a través de la modelación de estrategias en los encuentros de las comunidades de aprendizaje del PTA.

Se proyecta realizar estos acompañamientos como mínimo una vez por mes, con el fin de alcanzar la ejecución de este plan hacia varios docentes de grado 3°, 4° y 5° de las diferentes sedes.

Así mismo, modelar, con los estudiantes de los grados anteriormente mencionados, talleres de comprensión lectora, articulados con el contenido de las mallas curriculares, donde se implementen estrategias como las sugeridas por Solé (1992). Esto con el fin de que los docentes observen y adquieran herramientas para continuar implementando en el desarrollo de sus sesiones de clase y poco a poco poder ir mejorando los procesos de comprensión. El seguimiento se realizará a partir de los resultados que presentan los estudiantes al finalizar las actividades y se continuará haciendo uso de la lista de chequeo en los estudiantes. En el caso de los docentes, a partir de los formatos de planeación y observación de las sesiones de clase.

Finalmente, es oportuno resaltar que para continuar con el éxito de la intervención tanto en el aula como a nivel institucional se necesita de la disposición y compromiso de todos los docentes participando activamente de los acompañamientos y recursos brindados desde el Programa Todos a Aprender y otros contextos.

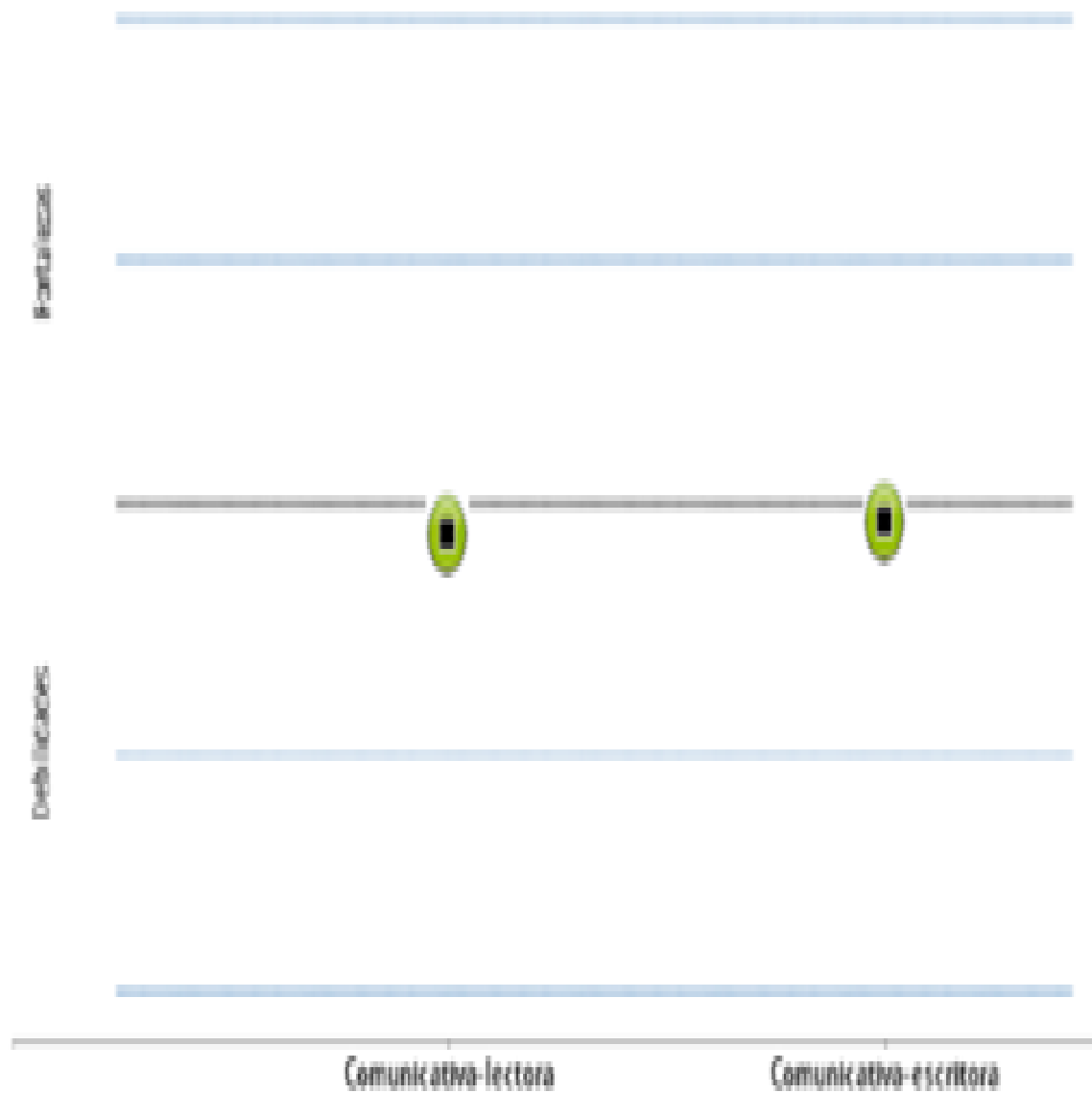
Referencias Bibliográficas

- Betancourt, R., Guevara, L., & Fuentes, E., (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. (Trabajo de grado, Universidad de la Salle). Recuperado de repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7927/T26.11%20B465f.pdf
- Gordillo, A. (2009). Los niveles de comprensión lectora. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download>
- Gutiérrez, D. (2017). El taller como estrategia didáctica. Revista digital Razón y Palabra (24/05/2017). Recuperado de www.razonypalabra.org.mx/N/n66/varia/dgutierrez.html
- Holubec, E., Johnson D. & Johnson R. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Latorre, A. (2008). La investigación – acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Ed. Graó
- López Alexis (2013) La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Introducción y capítulo 6. Diseño de evaluaciones
- Maya, A. (2007). El taller educativo. Recuperado de <https://books.google.com.co/book>
- Ministerio de Educación Nacional, Programa Todos a Aprender (2011), Guía de actores involucrados en el Programa
- Oller, C. & Martínez, G. (2001) Comprensión Lectora: El uso de la lengua como procedimiento. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=8478275525>
- Sáenz, A., Rivera, J. & Suarez, C. (2015). Comprensión lectora de textos académicos (Trabajo de grado, Universidad de la Salle) Recuperado de repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17973/26102258_2015.pdf
- Smith, C. B. (1989), La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo, Madrid, Aprendizaje Visor

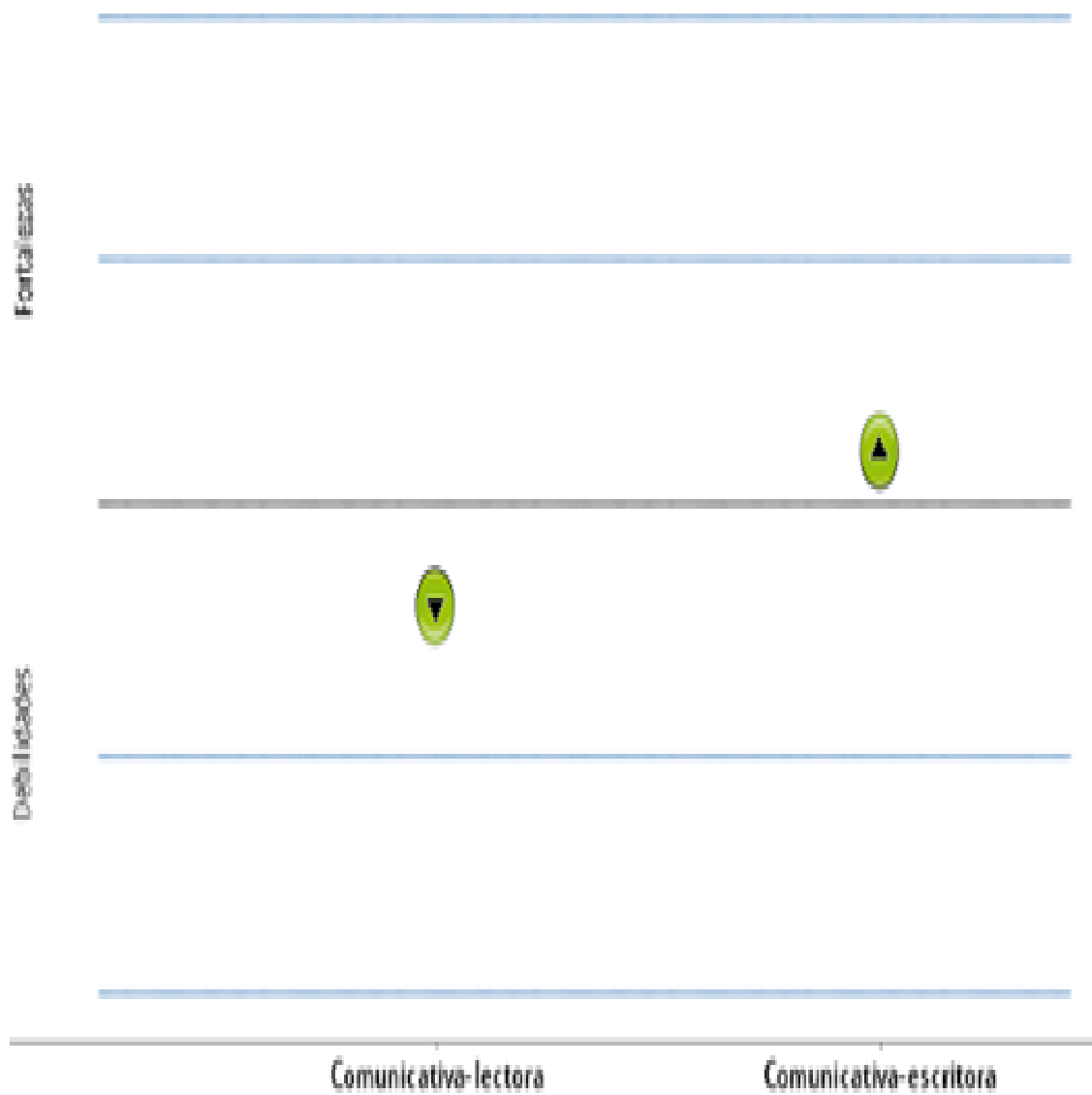
Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227>

Solé, I., (1992). Estrategias de lectura. Recuperado de <https://books.google.com/books?isbn=8478278680>

Anexos

Anexo 1. Resultados de Prueba Saber Competencias en Lenguaje - Tercer grado

Fuente: Resultados pruebas SABER 2015

Anexo 2. Resultados de Prueba Saber Competencias en Lenguaje - Quinto grado

Fuente: Resultados pruebas SABER 2015

Anexo 3. Encuesta a estudiantes I.E.D. Oreste Sindici

ENCUESTA DE INTERESES, NECESIDADES Y CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES.

La siguiente es una encuesta que pretende analizar la clase a partir de los intereses, necesidades y concepciones que tienen los estudiantes, para ello necesitamos que cada uno piense en las clases. No hay respuestas correctas o incorrectas. Estas simplemente reflejan su opinión personal. Las preguntas tienen 5 opciones de respuesta. Señale su grado de identificación con las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. La información que usted ofrece es de carácter confidencial y anónimo. Agradecemos su colaboración. GRADO: 2014

1. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. **Aspectos que más le interesan de la clase.**

	1	2	3	4	5
1. Aspectos que más le interesan de la clase					
2. Aspectos que más le interesan de la clase					
2.1 La forma de explicar del profesor					<input checked="" type="checkbox"/>
2.2 Las buenas relaciones que hay entre el profesor y los alumnos					<input checked="" type="checkbox"/>
2.3 Los intereses y actividades que el profesor ha usado para explicar el tema				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.4 Las preguntas que recibe que nos hace el profesor para que nosotros las resolvamos por nuestros propios medios como si fuéramos investigadores.				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.5 Las formas de clase en las que me ayudan a entender mejor la vida y los problemas que se me presentan				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. **Para aprender la asignatura lo más importante es:**

	1	2	3	4	5
1. Para aprender la asignatura lo más importante es					
2. Para aprender la asignatura lo más importante es					
2.1 Memorizar conceptos					<input checked="" type="checkbox"/>
2.2 Leer el libro de texto				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.3 Hacer tareas					<input checked="" type="checkbox"/>
2.4 Llevar más organizados los asuntos en el cuaderno					<input checked="" type="checkbox"/>
2.5 Participar en los eventos especiales como fiestas de bandera y otras celebraciones				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

3. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. **La utilidad de esta clase/asignatura es:**

	1	2	3	4	5
1. La utilidad de esta clase/asignatura es:					
2. La utilidad de esta clase/asignatura es:					
2.1 Me ayuda a formarme como persona y como ciudadano.					<input checked="" type="checkbox"/>
2.2 Me ayuda a entender otras asignaturas.					<input checked="" type="checkbox"/>
2.3 Me ayuda a colaborar y comprender el mundo en el que vivo.					<input checked="" type="checkbox"/>
2.4 Aprender las nociones, aunque no me sirvan en el futuro.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
2.5 Para ampliar mi cultura.					<input checked="" type="checkbox"/>

4. Además de lo que estudia en clase, ¿revisa otras fuentes? Marque con una X las actividades que realiza por su cuenta:

Revisa libros: _____
 Veo programas de televisión: _____
 Visito museos: _____
 Otros: _____
 ¿Qué le llama la atención de ellos? _____

5. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. **¿Cuál considera que es el rol del profesor?**

	1	2	3	4	5
1. ¿Cuál considera que es el rol del profesor?					
2. ¿Cuál considera que es el rol del profesor?					
2.1 Explicar contenidos					<input checked="" type="checkbox"/>
2.2 Escribir en el pizarrón					<input checked="" type="checkbox"/>
2.3 Corregir tareas y exámenes					<input checked="" type="checkbox"/>
2.4 Actuar como juez y responder preguntas					<input checked="" type="checkbox"/>
2.5 Transferir información que elaboraron otros				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.6 Controlar cómo trabajan los padres trabajan				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

6. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. **¿Cuál considera que es el rol del estudiante en clase?**

ENCUESTA DE INTERESES, NECESIDADES Y CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES.

La siguiente es una encuesta que pretende analizar a clase a partir de los intereses, habilidades y concepciones que tienen los estudiantes, para ello necesito que cada uno complete en las casillas, las respuestas correctas o incorrectas. Estas simplemente reflejan su opinión personal. Las preguntas tienen 5 opciones de respuesta, señale su grado de identificación con las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. La información que usted ofrece es de carácter confidencial y anónimo. Agradeceré su participación. SAADOC 2014

1. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. Aspectos que más le interesan de la clase:

	1	2	3	4	5
1. Aspectos que más le interesan de la clase					
2. Aspectos que más le interesan de la clase					
1.1 La forma de explicar de profesor					X
1.2 Las buenas relaciones que hay entre el profesor y los alumnos					X
1.3 Los materiales y actividades que el profesor le usado para explicar el tema				X	X
1.4 Las preguntas en recibir que nos hace el profesor para que nosotros se resolviera por nuestros grupos, hechos como si fuéramos investigadores				X	X
1.5 Los temas de clase lo que me ayudan a entender mejor la vida y los problemas que se me presentan				X	X

2. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. Para aprobar la asignatura lo más importante es:

	1	2	3	4	5
2. Para aprobar la asignatura lo más importante es					
3. Para aprobar la asignatura lo más importante es					
2.1 Memorizar conceptos				X	X
2.2 Usar el libro de texto				X	X
2.3 Hacer tareas				X	X
2.4 Ser más organizado los asuntos en el estudiante				X	X
2.5 Participar en las eventos especiales como días de banderas y otras celebraciones				X	X

3. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. La utilidad de esta clase/asignatura es:

	1	2	3	4	5
3. La utilidad de esta clase/asignatura es					
3.1 Me ayuda a formarme como persona y como ciudadano.				X	X
3.2 Me ayuda a entender otras asignaturas.				X	X
3.3 Me ayuda a conocer y comprender el mundo en el que vivo.				X	X
3.4 Aprender los contenidos, aunque no me sirva en el futuro.			X	X	X
3.5 Para ampliar mi cultura.				X	X

4. Además de lo que estudia en clase, ¿lee otras fuentes? Marque con una X las actividades que realiza por su cuenta:

- Revisa libros _____
 - Veo programas de televisión _____
 - Visito museos _____
 - Otros: _____ Cuáles: _____
- ¿Qué le llama la atención de ellos? _____

5. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. ¿Cuál considera que es el rol del profesor?

	1	2	3	4	5
5. ¿Cuál considera que es el rol del profesor?					
5.1 Explicar contenidos				X	X
5.2 Escribir en el tablero				X	X
5.3 Corregir tareas y exámenes				X	X
5.4 Atender dudas y responder preguntas				X	X
5.5 Buscar información que elaboraron otros				X	X
5.6 Guiar o hacer muestra los pasos trabajos				X	X

6. Señale su grado de identificación en cada una de las siguientes afirmaciones y/o preguntas marcando de 1 a 5, donde 1 es la opción que menos representa su opinión y 5 la que más representa su opinión. ¿Cuál considera que es el rol del estudiante en clase?

Anexo 4. Entrevista a integrantes de la comunidad educativa I.E.D. Oreste Sindici

Conclusión

PREGUNTA	RESPUESTA
¿Qué rol desempeña usted actualmente en la institución educativa?	Entre 8 y 36 años
¿Cuánto tiempo lleva usted desempeñando su labor educativa en la institución?	
¿Cuál es la orientación pedagógica de la institución?	Existe confusión y en algunos casos desconocimiento respecto a la orientación pedagógica planteada desde el PEI.
¿Qué tipo de hombre y mujer le interesa formar a la institución?	Para el nivel general se hace referencia a la formación integral.
¿Cuál es el rol del docente en el proceso de enseñanza?	Se hace énfasis al papel del docente como mediador y transmisor y de conocimiento.
¿Cuál es el rol del estudiante en su proceso de aprendizaje?	Se denota como el ser centro de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje participativo, activo y colaborativo. En otros casos como un ser pasivo (receptor).
¿Cómo tienen organizado el currículo en la institución?	Se coincide en que está estructurado a partir de un formato de mallas curricular con áreas y asignaturas.
¿Cómo es la orientación pedagógica de la evaluación?	Se hace mención de una evaluación de carácter cualitativo y cuantitativo desde ambos de
¿Considera usted que las prácticas educativas son coherentes con lo propuesto en el PEI?	Se desconoce el verdadero enfoque pedagógico de la institución y por ende las prácticas se realizan de forma que se realiza cada docente municipal con formar autónomas son y no propia estrategias se lo que se cree apuntan al desarrollo del modelo pedagógico institucional.

NOMBRE: _____

INDICAR: _____

• Por razón de • Con motivo de • Dado que

Anexo 5. Test de modelo pedagógico I.E.D. Oreste Sindici.

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 2016
 Módulo de pedagogía y currículo

NOMBRE	Isabel Vargas Guzmán
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	IED Oreste Sindici
MODELO PEDAGÓGICO DE LA INSTITUCIÓN	Escuela Activa

Apreciado docente: A continuación encontrará siete ítems sobre diferentes aspectos pedagógicos, que caracterizan en gran medida lo que podría aproximarse a un modelo pedagógico. Marque según su opinión con una (X) como usted cree que "es" la pedagogía en su institución (estado actual) y como cree que "debe ser" la pedagogía (estado esperado). No marque más de una opción en cada numeral o para cada estado. No hay respuestas un buenas ni malas, solo opciones.

1 PROPÓSITO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: FINES		E. Actual	E. Esperado
a	Formar personas inteligentes. <i>construcl.</i>	X	
b	Formar personas cultas.		
c	Formar personas vivencialmente felices.		
d	Formar personas socialmente valiosas.		X
e	Formar personas capaces de tener desempeños eficientes.		
f	Formar una comunidad intelectivamente capaz.		

2 EL CURRÍCULO : CÓMO SE ORGANIZAN LOS CONTENIDOS: CONTENIDOS		E. Actual	E. Esperado
a	De acuerdo a los temas de un área disciplinar.	X	
b	De acuerdo a niveles cognitivos de desarrollo.		
c	De acuerdo a las necesidades de la comunidad.		
d	De acuerdo a las potencialidades de aprendizaje cognitivo.		X
e	De acuerdo a objetivos de desempeño.		
f	De acuerdo a Intereses.		

3 METODOLOGÍA: LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y AZ SE FUNDAMENTAN EN:		E. Actual	E. Esperado
a	Las experiencias de vida y la participación.		
b	La selección y aplicación de estímulos.		
c	La exposición del profesor.	X	
d	Tareas cognitivas y estrategias de aprendizaje.		
e	La Interacción social y el uso de mediaciones.		X
f	Las acciones del estudiante sobre los objetos del medio.		

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
2016
Módulo de pedagogía y currículo

NOMBRE	Isabel Vargas Guzmán
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	IED oreste Sinda
MODELO PEDAGÓGICO DE LA INSTITUCIÓN	Escuela Activa

Apreciado docente: A continuación encontrará siete ítems sobre diferentes aspectos pedagógicos, que caracterizan en gran medida lo que podría aproximarse a un modelo pedagógico. Marque según su opinión con una (X) como usted cree que "es" la pedagogía en su institución (estado actual) y como cree que "debe ser" la pedagogía (estado esperado). No marque más de una opción en cada numeral o para cada estado. No hay respuestas un buenas ni malas, solo opciones.

1 PROPÓSITO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: FINES		E. Actual	E. Esperado
a	Formar personas inteligentes. <i>construcl.</i>	X	
b	Formar personas cultas.		
c	Formar personas vivencialmente felices.		
d	Formar personas socialmente valiosas.		X
e	Formar personas capaces de tener desempeños eficientes.		
f	Formar una comunidad intelectivamente capaz.		

2 EL CURRÍCULO : CÓMO SE ORGANIZAN LOS CONTENIDOS: CONTENIDOS		E. Actual	E. Esperado
a	De acuerdo a los temas de un área disciplinar.	X	
b	De acuerdo a niveles cognitivos de desarrollo.		
c	De acuerdo a las necesidades de la comunidad.		
d	De acuerdo a las potencialidades de aprendizaje cognitivo.		X
e	De acuerdo a objetivos de desempeño.		
f	De acuerdo a intereses.		

3 METODOLOGÍA: LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y AZ SE FUNDAMENTAN EN:		E. Actual	E. Esperado
a	Las experiencias de vida y la participación.		
b	La selección y aplicación de estímulos.		
c	La exposición del profesor.	X	
d	Tareas cognitivas y estrategias de aprendizaje.		
e	La interacción social y el uso de mediaciones.		X
f	Las acciones del estudiante sobre los objetos del medio.		

Anexo 6. Formato de observación y acompañamiento del PTA en el aula al docente.



INSTRUMENTO DE ACOMPAÑAMIENTO EN AULA

FASE: REFLEXIÓN SOBRE LA PLANEACIÓN DE CLASE

Puede ser diligenciada por el docente únicamente como proceso de análisis individual, o de manera cooperativa con el docente tutor.

Por favor diligenciar el instrumento antes del acompañamiento en aula. Esta fase puede ser diligenciada por el docente y por el tutor.

Marque con una X, según corresponda.

Clase de matemáticas		Grados (si es multigrado marcar todos)	1	2	3	4	5
Clase de Lenguaje		Fecha de acompañamiento	DD	MM	AAAA		

Por favor asegúrese de marcar en la casilla de la siguiente lista de chequeo un registro de acuerdo con los siguientes criterios:

	AFIRMACIÓN	SI	NO
Objetivos de la clase	La planeación se relaciona de forma explícita con los referentes de aprendizajes, o tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (DBA, Mallas, estándares).		
Uso de material	La planeación se basa en la utilización del material propuesto por el Programa Todos a Aprender 2.0. para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.		
	Dentro de la planeación se consideran otros materiales o recursos adicionales a los propuestos por el Programa Todos a Aprender 2.0. ¿Cuáles?		
Actividades de aprendizaje	En la planeación se proponen actividades que evidencian el Conocimiento Didáctico del Contenido para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en de lenguaje o matemáticas, de acuerdo con los lineamientos del Programa Todos a Aprender 2.0.		
	En la planeación se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo).		
Gestión de Aula	Dentro de la planeación se estima el uso adecuado y efectivo del tiempo para cada actividad y se describe cómo ejecutar labores administrativas (organización del espacio y materiales como: maletas, cartucheras; llamado de lista, organización de estudiantes, revisión de uniformes, organización del espacio al final de la clase, etc.).		
Evaluación formativa	En la planeación se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados.		
	En la planeación se hace explícito los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.		

FASE: REFLEXIÓN POSTERIOR A LA VISITA EN EL AULA

Marque SI, si usted como docente identifica evidencia que apoye el enunciado.

Marque NO, si usted como docente no identifica evidencia que apoye el enunciado.

	AFIRMACIÓN	SI	NO	
Clima de aula	a. La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el buen trato.			
	b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.			
	c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento			
Gestión de aula	a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.			
	b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).			
	c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.			
	d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.			
	e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).			
	f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.			
	g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.			
Práctica pedagógica	enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.		
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso del material de acuerdo con los lineamientos de formación planteados por el Programa.		
		c. El docente del Programa Todos a Aprender refleja una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje y matemáticas, y la didáctica pertinente para la enseñanza de dichas disciplinas.		
		d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.		
	Evaluación formativa	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.		
b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.				
d. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos ¹ en el proceso.				
e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).				

Anexo 7. Esquema una radiografía a mis prácticas de aula

L.E.D. ORESTE SINDICI

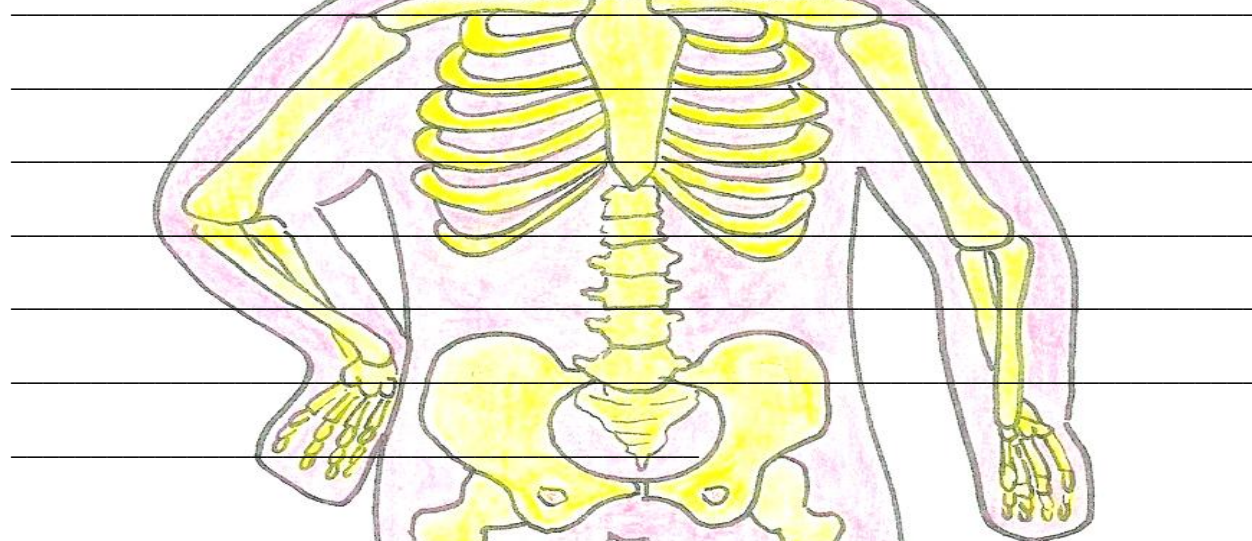
Nombre del docente: _____

Grado escolar de desempeño: _____

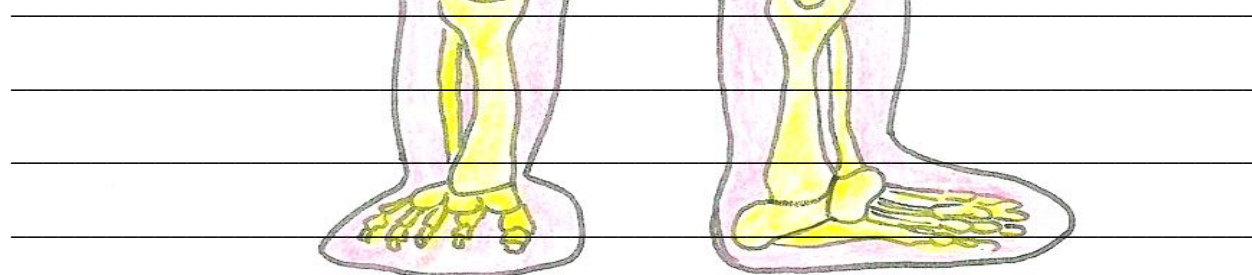
Áreas: _____

Primera parte del taller: Una radiografía a mis prácticas de aula.

1-¿Cómo he venido desarrollando los procesos de comprensión lectora con mis estudiantes?



2-Considera que lo anteriormente mencionado me permite enseñar a comprender, o solo estoy evaluando una práctica de lectura? Explique su respuesta



3-¿Qué necesitan los estudiantes aprender para llegar a ser buenos lectores?

Parte de cierre del taller: Una radiografía a mis prácticas de aula.

2-¿Qué aprendizajes nuevos quedaron, a partir de lo trabajado en el presente taller y qué es lo más útil para fortalecer mis prácticas de aula?

Anexo 8. Bitácora**BITÁCORA**

LUGAR Y FECHA: _____

HORA: _____

NOMBRE DE LA SESIÓN: _____

PARTICIPANTES Y ROL QUE DESEMPEÑA EN EL EQUIPO:

Registre las actividades , aportes, aprendizajes, entre otros, más relevantes de cada momento de la sesión (Exploración – Desarrollo – Aplicación y cierre)

Anexo 9. Lista de chequeo para estudiantes**LISTA DE CHEQUEO****PARA LA VALORACIÓN EN LA PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJES ALCANZADOS A****PARTIR DEL TALLER**

NOMBRE DEL TALLER: _____

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: _____

GRADO: _____ I.E: Oreste Sindici SEDE: _____

No.	LISTA DE CHEQUEO	SI	NO	OBSERVACIONES
1	Me adapto fácilmente al grupo de trabajo y desempeño el rol que me corresponde.			
2	Conozco el objetivo del taller y desarrollo las actividades propuestas para alcanzarlo.			
3	Realizo predicciones a partir del o que observo y de las preguntas orientadoras presentadas por la tutora.			
4	Logro establecer significado de palabras desconocidas a partir de la información o contexto que me ofrece la lectura del texto.			
5	Construyo pequeñas hipótesis, en torno a lo que va sucediendo según la lectura del texto abordado.			

6	Logro validar la información planteada en la hipótesis mencionada sobre algún acontecimiento de la lectura.			
7	Establezco comparaciones entre el texto trabajado en el taller y otros abordados en clase.			
8	A partir de un espacio o escenario ambientado se me facilita el desempeño en actividades que conducen a la comprensión de textos.			

Comentario o sugerencia, en torno al taller desarrollado:

Anexo 10. Bitácora Docente

BITÁCORA

LUGAR Y FECHA: Sede La Sonora, Octubre 26 de 2017
 HORA: 8:00 a.m.
 NOMBRE DE LA SESIÓN: Sentido directo e imaginario de las palabras.

PARTICIPANTES Y ROL QUE DESEMPEÑA EN EL EQUIPO:
Participante pasivo - Docente

Registre las actividades, aportes, aprendizajes, entre otros, más relevantes de cada momento de la sesión (Exploración – Desarrollo – Aplicación y cierre)

Exploración: se realizó las actividades de rutina Saludo, Objetivo del taller y retroalimentación del taller anterior "El dado preguntón"

Los estudiantes recordaron sobre que elementos se trabajó, que tenía que ver las señales los signos no verbales, los tipos de preguntas literal, inferencial y crítica.

Se recordo los conceptos de lo que son hipótesis global y predicciones y cuando las usamos en las lecturas, además se recordo los acuerdos de trabajo y los roles de trabajo.

Desarrollo

Se organizaron en dos grupos de 4 estudiantes y se definieron los roles, marcaron la bitácora.

La tutora le entregó a los equipos de trabajo unas frases para que en equipo las lean y las interpreten, le den un significado, ideas, hipótesis de lo que pueden significar.

BITÁCORA

- Se le explicó a los estudiantes que las palabras pueden tener un sentido directo e imaginario cuando las leemos.
- Pueden tener un lenguaje figurado.
- Posteriormente se trabajó el cuadro S. Q. A. con respecto a la gallina de los huevos de luz, sobre el lenguaje figurado.
- S: Lo que se; si la han escuchado, saben algo
- Q: Lo que quiero saber: Qué es? ¿de qué se trata?...
- A: Lo que aprendí:
- Se hizo el análisis de lenguaje figurado y como se utiliza en los textos y como facilita la comprensión de los mismos, haciendo comparaciones o exageraciones.
- Definir que el lenguaje figurado son expresiones que facilitan la comprensión de un texto.
- Aplicación:
- Se realizó la lectura del texto la gallina de los huevos de luz. en forma fragmentada
- Expresiones:
- La lucha de la tierra y el mar
- Abofeteando el mar.
- Los estudiantes aportaron ideas acerca de esa frases donde se encuentran las expresiones o exageraciones, comparaciones
- luego de socializar los aportes de los niños
- Posteriormente la tutora les pide a los

BITÁCORA

estudiantes que diligencien el cuadro que tiene el facilitador en la bolsa del material, donde ellos deben escribir la expresión que más les guste de las dos que tienen del inicio de la actividad. y en los otros espacios crearon dos frases escribiendo que significan o que sentido figurado se le puede dar.

- Los estudiantes participaron en la lectura, identificando las palabras con sentido figurado.

- Luego diligenciaron el cuadro S. Q. A. la parte de la A: Que aprendí. Cada equipo escribió que aprendieron hoy acerca del lenguaje figurado y diligencian la bitácora.

- Para finalizar los estudiantes de 3°, 4° y 5° realizaron el diligenciamiento de la lista de chequeo

Anexo 11. Formato 1 de observación de clase del docente No. 1

FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CLASE No.1

Al realizar una observación detallada y reflexionar frente al desarrollo de la clase marque con una X la valoración correspondiente, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1 siempre

2 casi siempre

3 casi nunca

4 nunca

Datos generales					
Institución Educativa	Oreste Sindici				
Sede	Policarpa Salavarieta				
Fecha	30 – Octubre -2018				
Área observada	Lenguaje				
Grado	402				
Tiempo	Hora inicio: 8:00 am		Hora finalización: 10:00 am		
Docente observado	Armando García				
Docente observador	Magnolia Herrera Camacho				
Objetivo o propósito de la clase	Reconocer las características de los mitos y las leyendas. Identificar el lenguaje fantástico y los personajes de los mitos y las leyendas. Escribir textos con un argumento definido.				
Factores	Criterios	Valoración			
		1	2	3	4
Planeación y organización	Se apoya de un instrumento (formato de planeación) como guía en el desarrollo de la clase.	X			

	El docente presenta a los estudiantes los criterios de evaluación que se abordarán en el desarrollo de la clase.				X
	Desde el inicio, el docente presenta a los estudiantes el objetivo y la temática de la clase		X		
Desarrollo	Se evidencia continuidad en las actividades planteadas.		X		
	Existe dominio de la temática por parte del docente.	X			
	El docente permite la activación de saberes previos en los educandos.	X			
	El docente permite un aprendizaje autónomo en el educando.			X	
	Se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.			X	
	Los conceptos y términos utilizados son acordes con el grado de escolaridad.	X			
Recursos	Los recursos utilizados en el desarrollo de la clase son pertinentes.	X			
	Utiliza diferentes espacios del medio para el desarrollo de las actividades.				X
Clima escolar	En el aula de clase se evidencia el respeto y la solidaridad durante el desarrollo de las actividades.		X		
	Se permite la participación activa de los estudiantes.		X		
	Se evidencia una buena relación entre docente y estudiante.		X		
Evaluación de los aprendizajes	Se da a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación frente al desarrollo de las actividades planteadas.				X
	La evaluación es coherente con el objetivo y el desarrollo de la clase.			X	
	La evaluación es utilizada como medio de retroalimentación y posibles mejoras frente a los procesos			X	

	de enseñanza aprendizaje.				
Reflexión frente a lo observado					
<p>Es oportuno tener claro los criterios de evaluación y darlos a conocer a los estudiantes, con el fin de que se evidencie una articulación entre la meta, las actividades y la valoración. La organización que implementa el docente con los estudiantes en el aula de clase es oportuna, ya que no los mantiene rutinariamente en filas, de manera aleatoria conforma equipos de trabajo lo cual es favorable para que los estudiantes se integren y compartan saberes.</p>					
Aspectos a mejorar en la clase					
<p>Variar los lugares donde se desarrolla la sesión de clase.</p>					
Observaciones					
<p>El docente maneja la temática que trabaja, pero no la delimita para el trabajo de los estudiantes.</p>					

Anexo 12. Formato 1 de observación de clase del docente No. 2

FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CLASE No.1

Al realizar una observación detallada y reflexionar frente al desarrollo de la clase marque con una X la valoración correspondiente, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1 siempre

2 casi siempre

3 casi nunca

4 nunca

Datos generales		
Institución Educativa	Oreste Sindici	
Sede	Sede Rural Sonora	
Fecha	Noviembre 12 -2018	
Área observada	Lenguaje	
Grado	3°, 4° y 5°	
Tiempo	Hora inicio: 7:00 am	Hora finalización: 9:00 am
Docente observado	Diana Marcela Galindo	
Docente observador	Magnolia Herrera Camacho	
Objetivo o propósito de la clase	-Reconocer la canción como una composición artística que expresa sentimientos. -Conocer y disfrutar al entonar coplas y canciones.	

Factores	Criterios	Valoración			
		1	2	3	4
Planeación y organización	Se apoya de un instrumento (formato de planeación) como guía en el desarrollo de la clase.	X			
	El docente presenta a los estudiantes los criterios de evaluación que se abordarán en el desarrollo de la clase.			X	
	Desde el inicio, el docente presenta a los estudiantes el objetivo y la temática de la clase	X			
Desarrollo	Se evidencia continuidad en las actividades planteadas.	X			
	Existe dominio de la temática por parte del docente.	X			
	El docente permite la activación de saberes previos en los educandos.	X			
	El docente permite un aprendizaje autónomo en el educando.		X		
	Se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.		X		
	Los conceptos y términos utilizados son acordes con el grado de escolaridad.	X			
Recursos	Los recursos utilizados en el desarrollo de la clase son pertinentes.	X			
	Utiliza diferentes espacios del medio para el desarrollo de las actividades.		X		
Clima escolar	En el aula de clase se evidencia el respeto y la solidaridad durante el desarrollo de las actividades.	X			
	Se permite la participación activa de los estudiantes.	X			
	Se evidencia una buena relación entre docente y estudiante.	X			
Evaluación de los aprendizajes	Se da a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación frente al desarrollo de las actividades planteadas.			X	

	La evaluación es coherente con el objetivo y el desarrollo de la clase.		X		
	La evaluación es utilizada como medio de retroalimentación y posibles mejoras frente a los procesos de enseñanza aprendizaje.		X		
Reflexión frente a lo observado					
<p>La docente planea e implementa la sesión de clase, teniendo en cuenta los momentos de la clase. Fomenta estrategias didácticas de trabajo como la conformación de equipos con asignación de roles, especialmente, por ser aula multigrado integra estudiantes de diferentes niveles para apoyar el trabajo de los más pequeños. La docente orienta a los estudiantes para que sean ellos mismos que lleguen a explorar y alcanzar su propio aprendizaje. Los estudiantes evidencian sus aprendizajes a través de la participación en actividades articuladas con el objetivo de aprendizaje. Incorpora estrategias de comprensión lectora como esquemas, donde los estudiantes plasman y socializan la información obtenida a partir de lo orientado por la docente.</p>					
Aspectos a mejorar en la clase					
Es pertinente dar a conocer al inicio de la sesión los criterios de evaluación a los estudiantes.					
Observaciones					