



Universidad de
La Sabana

**Transformación de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la
competencia comunicativa lectora**

**Proyecto de investigación realizado para obtener grado académico
en Maestría en Pedagogía**

**Autora:
María Fernanda Díaz Gutiérrez**

**Asesora:
Liliana Barros González**

**Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Extensión La Guajira
San Juan del Cesar, junio de 2020**

Dedicatoria

A Dios, por ser mi guía en todo este recorrido, ayudándome a tener sabiduría, paciencia, constancia y a desarrollar todo el conocimiento adquirido durante el proceso académico.

A quienes me animaron y me dieron fuerzas en los momentos de desánimo.

María Fernanda Díaz Gutiérrez

Agradecimientos

A Dios, por ser quien ilumina todos mis pasos y me da las fuerzas necesarias para derribar cualquier adversidad, siendo yo misma la primera resiliente en este estudio tan fortalecedor y gratificante.

A la Institución Educativa José Eduardo Guerra, por brindarme los espacios de trabajo pedagógico.

A los estudiantes de grado quinto con quienes compartí conocimientos y experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A la Universidad de La Sabana, al abrirme sus puertas para formarme como profesional.

De igual manera a mi asesora Liliana Barros González, por ser parte fundamental de esta investigación.

A mi familia por su apoyo incondicional.

Al Ministerio de Educación Nacional, por apoyar los sueños de los maestros colombianos.

Tabla de Contenidos

Tabla de Contenidos	7
Lista de Tablas	10
Lista de Figuras	11
Resumen	12
Abstract	13
Introducción	14
Justificación	20
Pregunta de investigación	21
Objetivo general de la investigación	21
Objetivos específicos de la investigación	22
Referentes Teóricos	22
Prácticas pedagógicas	22
Planeación	25
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	27
Estándares Básicos de Competencia (EBC)	28
Programa de Lenguaje	29
Estrategias instruccionales	30
Autorregulación	31
Transversalidad	32
Eje articulador. Currículo	33
Dominio de contenido	33
Ambientes de aprendizajes	35
Evaluación de los aprendizajes	36
Evaluación formativa en la enseñanza	37
Evaluación sumativa en la enseñanza	38
Prácticas pedagógicas. Aprendizaje	38
Competencia comunicativa	40
Competencia comunicativa lectora	41
Comprensión lectora	42
Nivel de comprensión	42
Pensamiento	45
Metacognición	46

Pensamiento reflexivo	48
Marco legal	49
Referente ético	50
Marco Metodológico de la Investigación	51
Enfoque	52
Alcance.....	52
Diseño de investigación acción	53
Exposición del contexto en el cual se desarrolla la investigación.....	55
Contexto local.....	55
Contexto institucional	56
Contexto de aula y práctica docente	56
Unidad de análisis y unidad de trabajo	57
Unidad de análisis.....	57
Unidad de trabajo	58
Categorías de análisis	58
Dimensión Práctica Pedagógica: Enseñanza.....	59
Dimensión Práctica Pedagógica: Aprendizaje	62
Dimensión Pensamiento. Metacognición.....	63
Rutinas de pensamiento	65
Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información.....	66
Observación participante.....	66
Bitácora o diario de campo.....	67
Evaluación diagnóstica	67
Prueba formativa	67
Rutinas de pensamiento	68
Entrevista semiestructurada.....	69
Ciclos de Reflexión.....	70
Ciclos de reflexión de la docente investigadora: Tres momentos.	71
Análisis de Resultados.....	79
Registro de observación de la docente investigadora a los estudiantes.	81
Intervención de habilidades para activar una efectiva comunicación	82
Aplicación prueba diagnóstica.....	83
Entrevista semiestructurada.....	84
Conclusiones	87

Recomendaciones	90
Referencias.....	91
Anexos.....	97
Anexo 1.....	97
Diario de campo	97
Anexo 2.....	98
Aplicación prueba diagnóstica.....	98
Anexo 3.	100
Actividades de análisis con rutina de pensamiento.....	100
Anexo 4.....	101
Encuesta semiestructurada dirigida a los estudiantes.....	101

Lista de Tablas

Tabla 1. Rúbricas para evaluar la comprensión lectora en los tres niveles literal, inferencial y crítico de lectura en los estudiantes	40
Tabla 2. Características para reconocer un lector metacognitivo	43
Tabla 3. Descripción de la unidad de análisis y la unidad de trabajo.....	55
Tabla 4. Matriz de categorías.....	56
Tabla 5. Rutina de pensamiento	65
Tabla 6. Análisis de documentos institucionales.....	76
Tabla 7. Análisis de las habilidades comunicativas en el aula.....	78
Tabla 8. Estudiantes del grado 5º que participaron de la prueba diagnóstica	80
Tabla 9. Análisis de la entrevista semiestructurada realizada a los estudiantes del grado 5º de la Institución Educativa José Eduardo Guerra del municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.....	81

Lista de Figuras

Figura 1. Representación gráfica del diseño metodológico cualitativo	48
Figura 2. Proceso secuencial de la transversalidad en la práctica docente	79

Resumen

Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de los saberes, es el propósito principal de la formación del docente para formar estudiantes con la más alta calidad educativa. Lo que requiere fortalecer procesos de auto reflexión, investigación y experimentación de manera articulada con diferentes disciplinas del saber y el conocimiento, que enriquezcan como una constante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa José Eduardo Guerra del municipio de San Juan del Cesar, La Guajira. Un ejercicio para la transformación de las prácticas de enseñanza teniendo como foco prioritario el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes.

En este marco, las prácticas de la docente - investigadora se conciben como un proceso de análisis y experimentación en el aula, con un enfoque cualitativo de investigación acción, a partir del registro y análisis crítico que permite resignificar la acción pedagógica y promover el desarrollo de competencias hacia la formación intelectual, ética y estética del estudiante como puntos de confluencias. Lo anterior, en armonía con una planificación de contenidos enriquecedores para contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico, fundamentales en la labor educadora, de lo cual también se propician aprendizajes complejos.

Palabras Clave

Práctica pedagógica, competencia comunicativa, lectura, comprensión lectora, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

Developing pedagogical theory and practice as a fundamental part of knowledge is the main purpose of teacher training to train students with the highest educational quality. This requires strengthening processes of self-reflection, investigation and experimentation in an articulated manner with different disciplines of knowledge and knowledge that enrich the teaching and learning process as a constant. The research was carried out at the José Eduardo Guerra Educational Institution in the municipality of San Juan Del Cesar, La Guajira. An exercise for the transformation of pedagogical practice having as a priority focus the strengthening of communicative reading skills in students.

In this framework, pedagogical practice is conceived as a process of self-reflection and didactic experimentation in the classroom, with a qualitative approach of action research based on registration and critical analysis that allows resignifying pedagogical action and promoting the development of competences towards intellectual, ethical and aesthetic training of the student as points of confluence, in harmony with an enriching content planning to contribute to the consolidation and conformation of the fundamental pedagogical and didactic knowledge and knowledge in the educational work, which also promote complex learning.

Key Words

Pedagogical practice, communicative competence, reading, reading comprehension, teaching, learning

Introducción

Sin un hilo conductor, el debate sobre la transformación de la práctica docente puede fácilmente tomar el matiz de laberinto sin salida, es decir, perderse en los condicionantes institucionales y disciplinares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), debilitando el devenir de la experiencia en relación con el saber que facilita el cambio y lo haga más coherente a las necesidades y requerimientos de la sociedad de hoy, enmarcado valga decirlo, en una estrategia de profesionalización del hacer docente con relación a los procesos enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, la presente investigación tuvo como propósito central la transformación de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora, a partir de las propuestas del Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, inmersa en el campo pedagógico que exige producción intelectual constructiva que valora el saber disciplinar que busca desarrollar una práctica pedagógica profesional que propende por el aprendizaje significativo en los estudiantes.

En consecuencia, se puede señalar que el abordaje de la problemática que da origen a este estudio parte de la realidad de los estudiantes de la Institución Educativa José Eduardo Guerra del municipio de San Juan del Cesar departamento de La Guajira, quienes presentan dificultades en el aprendizaje de los procesos básicos y el cumplimiento de los estándares mínimos para obtener las competencias necesarias que les permita desempeñarse en los niveles educativos posteriores, lo cual ha sido evidenciado por el bajo nivel alcanzado en la prueba Saber. Estas pruebas, propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional, monitorean el desarrollo de competencias básicas en Lenguaje y Matemáticas en los estudiantes de la Educación Básica. De igual manera las evaluaciones internas propuestas desde el área de Lenguaje, permitieron establecer las razones de las dificultades de los estudiantes: poca lectura, bajo nivel de comprensión lectora, apatía y desinterés por el estudio.

A este aspecto se dirige la mirada sobre las prácticas pedagógicas docentes en el grado quinto, teniendo en cuenta que en este nivel educativo los estudiantes deben estar en capacidad de desarrollar un proceso lector fluido y crítico, proceso que en oportunidades es confundido por los docentes con la comprensión lectora. Situación que exige una reconfiguración del Lenguaje y de los roles que asumen los estudiantes y el docente, en función de la comprensión en distintos niveles.

La anterior situación resulta de gran preocupación para la comunidad académica, ya que tradicionalmente en la escuela se interpreta que la lectura ha de ser comprensiva, dejando de lado el potencial que la misma puede llegar a tener como una experiencia vital, tanto para el docente como para el estudiante. Esta experiencia se consolida a través de la experiencia lectora, es decir, interacción con los libros y además, con la disposición y concepciones que el facilitador tenga para el ejercicio de su práctica pedagógica, dando origen al objetivo de la presente investigación.

En esta articulación disciplinar, que conduce al fortalecimiento de la competencia comunicativa, es posible que el oficio del docente está disminuido. Lo anterior se evidencia en los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber, que posicionan a la institución en un nivel de inferioridad con el resto de otras instituciones de la región. Se requiere entonces, valorar y renovar las prácticas pedagógicas que permitan a los estudiantes comprender e interpretar un texto adecuadamente. Además de contextualizar los saberes con aportes precisos procedentes de la articulación entre la institución educativa – docentes – estudiantes, las didácticas, las tecnologías educativas, los libros de texto, las estructuras, los espacios, los calendarios escolares y otros ‘influenciadores’ en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Teniendo presente estas debilidades, se ha realizado una revisión sobre los antecedentes y aspectos inherentes a la práctica de enseñanza, en este caso, sobre las dinámicas que favorecen la comprensión lectora. Este estudio analiza las acciones que la docente lleva a cabo dentro del aula para desarrollar los contenidos de aprendizaje propios del área de Lenguaje, con el fin de reflexionar e iniciar una transformación de los espacios donde se desarrolla la acción pedagógica. ¿Qué se debe enseñar y cómo enseñarlo? ¿Cómo realizar una planificación correcta y articulada con el currículo escolar? ¿Cómo entretener diferentes contenidos que permitan fortalecer y dar sentido a la educación en términos de calidad?

En el contexto de la lectura toman parte las habilidades comunicativas conducentes a un pensamiento crítico. A través de la investigación - intervención se genera un diálogo dinamizador hacia la transformación de la práctica docente en el aula para fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes, indistintamente de su condición social y vulnerabilidad.

Este proceso investigativo se estructura en varios momentos, inicialmente se aborda la problemática dentro del contexto educativo, apoyado en antecedentes referidos a la misma temática; el segundo momento, está reservado para los referentes teóricos conceptuales que dan soporte a la investigación; posteriormente se presenta el diseño metodológico que sirve de guía para determinar el tipo, alcance, técnicas e instrumentos de recolección de información, categorías de análisis y ciclos de reflexión pedagógica. Finalmente se presenta el análisis de los resultados, los cuales conducen a establecer hallazgos, conclusiones y recomendaciones. Al cierre, son muy importantes, las referencias bibliográficas que permitieron profundizar acerca de la temática para terminar con los anexos respectivos.

Fomentar y garantizar la cultura de la lectura, ha sido uno de los pilares fundamentales de los organismos encargado de establecer las directrices y lineamientos para impartir una educación con calidad en Colombia, esto es así, ya que el Ministerio de Educación Nacional, a través del *Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento*” (2013), ha insistido en acciones de fomento al desarrollo de competencias comunicativas enfocadas en el comportamiento lector, comprensión lectora y producción escrita, para todos los estudiantes en cualquier nivel y modalidad de las instituciones

educativas del país, con el concurso de docentes comprometidos y con vocación de enseñanza.

En ese sentido, el sistema educativo colombiano ha sufrido varios cambios, por lo que se han propuesto una serie de referentes que orientan la labor educativa y guían los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En dichos referentes se promueve el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes para poder enfrentar las diferentes situaciones de su vida o el contexto en el que se encuentra. Es por ello que se hace necesario revisar lo que sucede en el aula entre el educando y su facilitador o docente y las acciones que éste realiza, ubicando como centro de reflexión, la práctica pedagógica. Con esto se hace un llamado a replantear la forma tradicional de enseñar, en donde el estudiante es un receptor de los contenidos que transmite el docente, por una enseñanza como lo propone Ausubel (1999) en donde el estudiante pueda aprender de manera funcional (que sirva para algo) y significativa (estar basada en la comprensión).

Esta situación se ve reflejada en el trabajo realizado por el MEN (2018), cuando realizó un análisis del Índice Sintético de la Calidad Educativa ISCE, a nivel regional en la costa norte colombiana. Al comparar las pruebas Saber de los años (2016-2017), se observó que los resultados fueron deficientes en el nivel básico de las instituciones educativas, con puntuaciones muy bajas en el área del Lenguaje, evidenciándose una notoria dificultad en la lectura y comprensión, específicamente en el análisis, interpretación y argumentación de textos escritos.

Por lo anterior, se establecieron orientaciones, estrategias y actividades que permitirán mejorar el nivel de comprensión lectora en la región dirigido a tres tipos de destinatarios: los maestros en servicio, los centros de formación de docentes y las Secretarías de Educación de la región. Estas pautas hacen alusión a cambios en la concepción del aprendizaje, en la concepción de los niños y de sus posibilidades, en la concepción del Lenguaje en general y cambios en la concepción de lo que es leer.

Con los cambios de paradigmas educativos, con la llegada de nuevas teorías y enfoques, surge la necesidad de repensar una práctica pedagógica diferente, capaz de estimular el pensamiento reflexivo, el análisis y la oportunidad de aprender a aprender, centrada en generar espacios para el intercambio de saberes, interesada en responder a interrogantes como: ¿Qué sé? ¿Cómo comunico lo que sé? y ¿Cómo transformo lo que sé? Sobre el asunto, Cassany (1999) apunta a construir ambientes de aprendizaje donde se den procesos de internalización y comprensión, de discernimiento sobre los contenidos enseñados a partir de una pedagogía de sensibilización, donde lo más importante sea lo que ocurre en la estructura cognitiva del educando o en su cerebro para aplicar lo que sabe.

Con relación a lo anterior, es importante destacar la doble direccionalidad de las prácticas pedagógicas, por un lado el quehacer docente, es decir preocupación por la enseñanza, los métodos, estrategias modos de organización, contenidos, estándares y programas educativos, en otras palabras todo lo que concierne al docente, su formación, competencias, perfil, su particular forma de dar clases en el ejercicio de su profesión, y

por otro lado el educando, cómo aprende, qué ocurre en su proceso interno de pensamiento, cómo relaciona lo que sabe con lo nuevo que adquiere en sus experiencias dentro o fuera del aula, en fin todo lo relacionado con su mundo y naturaleza propia, unido a sus intereses, habilidades y destrezas.

Ahora bien, teniendo como referencia a la experiencia chilena: *Programa de las 900 Escuelas*, las estadísticas y estudios sobre el fracaso escolar refieren que al docente de hoy se ha convertido en un eco, que repite modelos sin comprobar su eficacia, pertinencia y validez. (Galdames, 2016). La tarea docente, concretamente en el área de Lenguaje, ha privilegiado la enseñanza de la gramática, el análisis sintáctico y las taxonomías de clase de palabras, lo que ha demostrado ser insuficiente para el desarrollo de lectores competentes.

Según Fandiño y Bermúdez (2015), la práctica pedagógica gira en torno a la formación de un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de lo que adquiere en su experiencia, esto hace que los docentes se preocupen por crecer profesionalmente, por mejorar y que no se mantengan siempre en una misma postura, en una línea didáctica que hace que se empiecen a tomar medidas monótonas. Por otro lado, la práctica pedagógica, se basa en la reflexión sobre cómo el actuar refleja concepciones de individuo y de la sociedad, esperadas o deseadas, y cómo las acciones docentes tienen implicaciones en la construcción de un tipo de sociedad y ciudadano.

Lo anterior hace referencia a la dimensión social, la cual también es una de las variables a tomar en cuenta a la hora de diseñar espacios de aprendizajes, ya que el contexto en el cual se educa refleja concepciones de individuo o lineamientos a considerar para que sea una práctica pedagógica vinculada a las nuevas realidades, es decir, el docente y los educandos deben conocer su espacio físico, el entorno donde existen características reales que inciden en el aula de clase, así pues, se puede inferir que la práctica pedagógica en ese binomio perfecto que lo forman el educador y el estudiante. Como primeros protagonistas pueden generar cambios en la medida que logren pensar de manera distinta, construyendo espacios para el intercambio de saberes en el aula.

A partir de lo expresado anteriormente, se procedió a revisar el diagnóstico institucional del área de lenguaje, en donde los docentes de la institución caracterizaron debilidades y fortalezas que los estudiantes presentan en las competencias propias del área. Este diagnóstico permitió comprender que las acciones desarrolladas en el aula por los docentes obedecen en ocasiones a procesos repetitivos, memorísticos y sin sentido con un producto final desarticulado de la realidad. De igual manera la revisión del diagnóstico, de la mano del diálogo académico con otros docentes del área de Lenguaje permitió comprender los cambios sugeridos en los referentes propuestos desde el MEN, conocer orientaciones y estrategias que se vienen abordando para generar cambios en la práctica pedagógica que repercutan en el mejoramiento de los estudiantes. La transformación de la práctica pedagógica se puede replantear a partir de las innovaciones existentes, los supuestos teóricos bajo los cuales cada docente hace su

labor pedagógica, incluyendo las teorías aprendidas en su formación y aquellas que aplica en el aula.

La transformación del proceso pedagógico se puede mediar con la colaboración de todo ese entramado que forma parte de un sistema complejo, dinámico y flexible, nuevo cada hora donde todo está por escribirse, donde se conjugan tantos elementos que interactúan entre sí y forman una red inteligente y viva. Es importante que se tenga en cuenta la experiencia y disposición del docente, reconocer al educando como centro del proceso y en medio de estos actores, entender la comunicación como el combustible que mueve el entramado. Desarrollar competencias comunicativas lectoras en los estudiantes es parte del quehacer docente en la carrera a la transformación de sus prácticas pedagógicas.

Arango, Sterling y Vanegas (2015), consideran la competencia comunicativa lectora parte de las denominadas destrezas lingüísticas y consiste en *leer*, es decir, en descodificar y construir una comprensión y una interpretación. Con este referente se inició un proceso de observación de las acciones de enseñanza que la docente investigadora realizaba dentro del aula de clases, con relación al desarrollo de los procesos de comprensión de lectura.

En este contexto se da inicio al proceso de observación de las acciones de enseñanza que la docente investigadora realizaba dentro del aula de clases asociados al desarrollo de procesos de comprensión de lectura. Con acompañamiento de la asesora de investigación se realizó un proceso de observación más estructurado al hacer uso de un inventario de competencias docentes, como instrumento de recolección de información. Las competencias observadas corresponden a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que refleja el docente en su práctica de aula. De esta manera se pudo detallar elementos relacionados con la práctica pedagógica de la docente que daban indicios de acciones que podían influir de manera negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje: clases poco dinámicas, por lo que se tornaban lentas y aburridoras, uso de materiales de apoyo poco llamativos, utilización de dos tableros para escribir, lo cual retrasaba el proceso de escritura de los estudiantes, falta de herramientas TIC, distribución de los estudiantes en el aula de manera convencional – filas- que favorecían la monotonía y no facilitaban la interacción y colaboración entre alumnos.

Como consecuencia de lo anterior, se pudo observar que los estudiantes pertenecientes al grado quinto presentaban dificultades al momento de la lectura tales como: lectura lenta y silábica, omisión de letras o palabras, pronunciación incorrecta de palabras, por lo cual requerían repetir varias veces para entender o mejorar la pronunciación. Estas dificultades se hacían evidentes principalmente al momento de realizar actividades en donde los estudiantes debían leer textos en voz alta o participar de la lectura en grupo. De igual manera eran notorias estas dificultades al leer de forma individual y silenciosa, les tomaba mucho tiempo, algunos en ocasiones abandonaban la actividad aludiendo que no sabían leer. Tal como lo plantea la docente investigadora en las notas descriptivas de su diario de campo:

Los estudiantes cuestionaron al inicio de la actividad cuando se les pidió que participaran en la lectura, preguntaban si lo debían hacer frente a todos sus compañeros y sentían temor al respecto. Luego cuando se realizó la actividad escrita tuvieron algunas dudas sobre todo con ciertas palabras que no comprendían como ama, pastaba, tapiz, importado entre otras (Díaz, 2017).

Lo anterior denotaba, además, el poco hábito lector y la desmotivación frente a las actividades relacionadas con la lectura. Al indagar sobre el contenido de lo leído en un texto, se pudo evidenciar que principalmente sus comprensiones eran de tipo literal, que se les dificultaba realizar inferencias, relacionar lo leído con sus experiencias o conocimientos. Cuando se les pedía que narraran lo que interpretaron acerca de la lectura realizada, no lograban dar mayores argumentos frente a lo leído. Por tanto, la lectura era mecánica sin ningún aprendizaje significativo.

De igual manera, presentaban deficiencias en la decodificación de palabras, no relacionaban conocimientos nuevos con otros contenidos ya revisados o con sus conocimientos previos, es decir poca vinculación de los saberes, esto trae como consecuencia que el aprendizaje sea fragmentado y no se de en una totalidad, contextualizado con su realidad o lo que ya se sabe.

Las razones antes mencionadas dirigieron la reflexión hacia la comprensión en profundidad del desarrollo de las acciones de enseñanza, a pensar cómo pueden ser transformadas y cómo generar cambios en el proceso formativo de los estudiantes que permitieran el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora.

En este sentido buscando ahondar más en la problemática, se procedió a revisar documentos institucionales con los resultados de las pruebas Saber. Estas pruebas, propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional, monitorean el desarrollo de competencias básicas en Lenguaje y Matemáticas en los estudiantes de la Educación Básica. El histórico consultado entre los resultados de las pruebas de Lenguaje en los ámbitos evaluados proponía el reconocimiento de los siguientes logros: Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto, comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global, reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. Los resultados muestran un porcentaje promedio del 40% de respuestas incorrectas.

Con relación a las practicas pedagógicas, principalmente observar la actuación de la docente, se reconoce que está sujeta a una metodología tradicional y a la ejecución de actividades rutinarias, orientadas por el libro de texto de la asignatura, por los Derechos Básicos de Aprendizaje que exige el programa del grado en el área de Lenguaje, también por los estándares y otros documentos proporcionados por el MEN para la enseñanza de procesos comunicativos.

Además de lo anterior, al revisar las planeaciones y los registros en el diario de campo, se evidencia que hay gran demanda por parte de la docente para que los estudiantes realicen tareas relacionadas con la transcripción. Sin enfatizar en los

procesos lectores y en la comprensión de lo leído, lo cual hace consumir la mayor parte del tiempo en el aula copiando en el cuaderno en lugar de buscar el verdadero aprendizaje de los contenidos explicados, ya que leer no se reduce tan solo a escribir los grafemas y decodificar su significado, también demanda una comprensión y producción de nuevas ideas sobre el texto, realizar preguntas, cuestionar lo leído para entender su significado.

Justificación

Reflexionar desde la perspectiva que leer implica apoyar al niño y a la niña en la construcción del camino hacia la comprensión lectora, es pensar en la habilidad y el conjunto de estrategias activas de interacción de las cuales dispone el docente en su práctica pedagógica para promover el dialogo entre los saberes del lector y los saberes manifiestos en el texto. Aquí se hace fundamental retomar la proposición de García, Loredo y Carranza (2016) cuando plantean que la práctica pedagógica se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del docente en función de determinados objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Se puede señalar con relación a lo expresado por estos autores, que la práctica pedagógica, como simple técnica que buscas elaborar pruebas de lectura para verificar si el estudiante lee bien o mal, es una praxis deficiente que no conduce a un aprendizaje significativo de la lectura en los estudiantes, antes bien, es preciso la implementación de propuestas didácticas enfocadas en leer para aprender y no en aprender a leer. Teniendo esto presente, el docente evidentemente fomenta la capacidad de los estudiantes para comprender, reflexionar y comprometerse con textos escritos. Como bien lo tienen concebido las pruebas del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, estudio llevado a cabo por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)* a nivel mundial que mide el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura, donde el estudiante debe alcanzar metas, desarrollar conocimiento potencial y participar en la sociedad.

El propósito es que el docente desde su práctica pedagógica, logre desarrollar en buena forma en sus estudiantes las competencias lectoras que les permitan desglosar un texto, comprenderlo y leerlo de manera crítica y que puedan construir su propia interpretación. Se estaría hablado así de la comprensión lectora. En esta directriz, el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo, como organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas aprueban el concepto de comprensión lectora como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (2015, p.8). No se trata de solo comprender el texto, sino de situarlo en su contexto sociocultural y reconocer como el autor utiliza el género discursivo y con qué finalidades.

Actualmente la Institución Educativa José Eduardo Guerra, concedora de las debilidades que acontecen con los estudiantes, asume el desafío a que la conduce el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en correspondencia con los resultados alcanzados en la competencia comunicativa lectora de los estudiantes, a estudiar las prácticas pedagógicas, renovar y reflexionar con los docentes sobre estrategias, metodologías y procesos de enseñanza, con el firme propósito de encontrar en la planificación de las actividades académicas debilidades y oportunidades en la enseñanza del Lenguaje, por lo que se hace necesario compartir experiencias que se consideren significativas como medio para fortalecer los aprendizajes, desarrollar las competencias en el estudiante, potenciando en ellos las habilidades necesarias para acceder al conocimiento y hacer uso de él.

En ese sentido, el docente está llamado a tomar una posición crítica frente a su propia práctica, como mediador y formador y desde esa instancia, elaborar nuevos conocimientos desde el aula, como bien lo sustenta Solé (2001) “uno de los múltiples retos que la escuela y el docente debe afrontar es que los alumnos aprendan a leer correctamente, debido a que la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas” (p.31). De esta manera, los docentes tienen el reto de desarrollar y replantear prácticas pedagógicas, para lograr que sean más efectivas e innovadoras dentro del aula, para que contribuyan a que el estudiante en su formación adquiera conocimientos, sea competente y participativo en su entorno próximo.

El desarrollo de este estudio resulta pertinente para que la docente investigadora reflexione y profundice en la problemática descrita a fin de replantear sus formas de enseñanza. A partir de esto, se encuentra la justificación de esta investigación titulada: *Transformación de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora*, el propósito de la misma, es alcanzar hallazgos válidos que fundamenten el saber científico, sociocultural y educativo.

Pregunta de investigación

¿Cómo a través de la transformación de la práctica pedagógica se producen cambios en la implementación de estrategias hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria?

Objetivo general de la investigación

Comprender los cambios presentados en la práctica pedagógica docente, a través de la reflexión sobre la implementación de estrategias en el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora.

Objetivos específicos de la investigación

Describir de manera sistemática las acciones de enseñanza llevadas a cabo por la docente en la implementación de estrategias para fortalecer la competencia comunicativa lectora.

Analizar los cambios presentados en la práctica pedagógica de la docente al implementar estrategias para fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes.

Valorar los avances en el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora de los estudiantes como resultado de los cambios en las prácticas de enseñanza de la docente.

Referentes Teóricos

La educación tiene sentido, en la medida en que posibilita el crecimiento y desarrollo de la capacidad de pensar. La manera como los contenidos intervienen en dicha capacidad constituye el punto de partida entre distintas perspectivas teóricas y pedagogías. Esta premisa obliga a examinar en qué consiste pensar, a interrogar la idea de comprender, identificar qué puede lograrse como resultado de cualquier mediación educativa y a considerar el reglamento y disposiciones curriculares de los contenidos.

Prácticas pedagógicas

El eje fundamental de los procesos educativos, es sin duda la práctica pedagógica por el hecho de que es allí donde reincide la función principal del docente en su afán de idear, desarrollar y ejecutar acciones como enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar procesos de formación integral en el estudiante, es decir las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje como lo afirma Zuluaga (2012) “La Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (p. 24).

Dentro de esta concepción se puede señalar que las prácticas pedagógicas tienen sentido en la medida que el docente pone en práctica todas y cada una de las actividades que se aplican de manera integral y con el conocimiento para hacerlo práctico aplicando la ciencia y de esta manera generar construcción de conocimiento, en cualquier disciplina. Acerca del asunto, Ávalos (2012) afirma que la práctica pedagógica es “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 109). en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula, de tal forma que la práctica docente sea objetiva y reflexionada hacia la calidad de educación que se debe brindar al estudiante.

La práctica pedagógica está directamente relacionada con las diferentes actividades que diariamente los maestros realizan en un ambiente de clase, donde el eje principal son los estudiantes, guiados intencionalmente por un maestro. Duhalde (1999) plantea: “La práctica pedagógica es la que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación entre docente, alumno y conocimientos” (p. 23) Significa, que en la práctica pedagógica interactúan maestro, estudiante y saber, con la finalidad de generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. La práctica pedagógica se debe ejecutar tomando en consideración la enseñanza y aprendizaje como procesos, que necesariamente deben estar presentes para contribuir con una sólida formación de los estudiantes en donde el maestro es un formador del aprendizaje de cada uno de ellos.

Por su parte Díaz (2004) estableció el “currículo” como base fundamental de la práctica pedagógica, y la guía que permite al maestro saber hacia dónde debe orientar su ejercicio. Afirmando que es una construcción de saberes tanto para el maestro como para el estudiante, enfatizó en la importancia de este para el desarrollo personal y social como agente de socialización. Ahora bien, a través de la práctica pedagógica los maestros tienen el compromiso de contribuir con la formación integral de la personalidad de los estudiantes; entonces, es preciso que esta práctica se ejecute sobre la base de una comunicación interactiva, creativa y flexible, que garantice un aprendizaje significativo y acorde al contexto.

Así en las prácticas pedagógicas se visibilizan los saberes del docente; es en el aula de clase donde se percibe la acción del docente; ésta se determina entre otros factores por la relación maestro-estudiante, la organización de la clase, la forma como se produce el conocimiento, y los procesos de lectura y escritura como eje de la producción de conocimiento. Al hablar de prácticas pedagógicas es referir “el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza en el aula” (Peña y Silva, 2007, p.249). Sin embargo, es importante reconocer que lo pedagógico surge de la necesidad de hacer una constante reflexión en torno a ese hacer, que propicia un conocimiento más profundo de las diversas relaciones que se establecen entre los agentes educativos, el conocimiento y el contexto. Permite además identificar las problemáticas que subyacen y emprender acciones de mejoramiento.

Prácticas pedagógicas de enseñanza

La escuela es el escenario idóneo donde el docente desarrolla la práctica pedagógica y para ello, se hace necesario que disponga de todos los elementos relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. En esencia, permiten al maestro centrar su atención en tres tipos de saberes, el disciplinar, el pedagógico y el académico, donde dichos saberes tienen lugar en la práctica y están vinculados con tres preguntas ¿Qué sé? ¿Cómo comunico lo que sé? ¿Cómo me transformo con lo que sé? (Parra, 2014).

En relación con las implicaciones, las prácticas pedagógicas según Aguirre y Vidal (2013), son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir se trata de una mediación de rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico) que se relaciona con otro sujeto (educando) de esta relación surgen situaciones educativas complejas que se encuadran y precisan una pedagogía.

Acercas de esta premisa, se desprende el hecho de que la escuela debe encontrar estrategias para formar lectores críticos, por medio de la interacción con otros sobre la lectura, a este respecto Jurado (2008) manifiesta:

El lector puede constituirse como tal por fuera de la institución escolar pero no se forma aislado, sino con otros que fungen de interlocutores: aquellos a quienes les habla sobre esos mundos que la mente reconstruye luego de la experiencia de la lectura, pues todo texto quiere ser hablado por quién lo interpreta; el texto presiona para ello, se impone y genera otros textos, orales o escritos (p. 113).

Se vislumbra así la producción textual, que se da a partir de la lectura la cual ha de ser espontánea. Para que sea así la estrategia de lectura tiene que tener en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes, en caso de no ser así, refiere Arrieta (2007), es fácil que la lectura caiga en un activismo explicándolo de la siguiente manera:

La lectura debe plantear cada día nuevos retos e intereses a los lectores, puntos de vista diferentes. Sin estos retos claros es probable que el lector pierda gran parte de su tiempo en divagaciones. La eficiencia estratégica de la lectura es uno de los retos principales que los alumnos deben plantearse, enfrentar y superar (p.3).

La afirmación anterior indujo a Larrosa (2003) a inferir que la práctica docente debe ser analizada desde la siguiente perspectiva:

Entre el que enseña y el que aprende, entre el maestro y el discípulo, entre el profesor y el alumno, siempre hay un tercero: El libro. Un libro que funciona como el lugar de la comunicación. La comunicación - para emplear esa palabra dudosa - es comunicación con lo desconocido. Pero comunicar con lo desconocido exige la pluralidad (p.23).

Las ideas expuestas son recogidas por Freire (2002) para referir que las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad.

Frente a ello, se reitera la problematización de la práctica de enseñanza de la lectura, pues, la transmisión de saberes en la escuela hace del lector un reproductor de datos estériles cuando en realidad habría de ser un creador de sentidos. En una clase

tradicional de literatura se leen textos impuestos y mal leídos a través de una serie de actividades como registros, cuestionarios, exámenes y exposiciones que ilustran escuelas, épocas, movimientos literarios, contexto del autor, características de su estilo; olvidando por completo que la lectura de los libros es el insumo principal para la experiencia lectora propia de cada estudiante.

Otra forma de contribuir con el desarrollo teórico de la investigación aparece Chevallard (2007) argumentando que la práctica pedagógica es la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de los educandos se apropien de él. Surge así el siguiente interrogante:

¿Cómo se percibe la práctica pedagógica? como el momento para el acercamiento dirigido y progresivo del docente al ámbito escolar, como el reconocimiento de los imaginarios que se tejen en torno al fenómeno educativo, como la puesta en escena de un saber adquirido, como la materialización del modelo pedagógico socio-crítico, como el espacio propicio para la postulación de alternativas pedagógicas y didácticas en procura de abrir nuevos espacios de aprendizaje. Entra en juego las siguientes categorías: a) planeación, b) conocimientos pedagógicos, c) estrategias de enseñanzas, d) ambientes de aprendizaje y e) evaluación, categorías que se desarrollan a continuación.

Planeación

Planear es uno de los procesos más importantes de la práctica pedagógica de los docentes y demás agentes educativos; es la forma de traducir en acciones todo lo que se ha pensado para potenciar el desarrollo, concretar la formación y aprendizaje de las niñas, los niños según las cosmovisiones, saberes y prácticas de su pueblo y, en esa medida, requiere de unos procesos de planeación en los que se identifiquen dichas particularidades. Construir propuestas de trabajo de forma anticipada permite proponer procesos que respondan a las características, necesidades e intereses particulares de todos aquellos que se reúnen en la modalidad (MEN, 2018).

En consideración, la planeación pedagógica es entonces un ejercicio de construcción continua, permanente y flexible que les permite a los agentes educativos comunitarios, dinamizadores y profesionales en pedagogía organizar su práctica pedagógica, proyectar, diseñar y estructurar procesos, experiencias y materiales, con el fin de promover el crecer bien, los desarrollos y aprendizajes de las niñas, los niños, y el fortalecimiento de las mujeres gestantes y las familias desde sus prácticas culturales, usos y costumbres.

A partir de allí, los docentes desde su autorreflexión crítica, planeación y accionar estratégico han llegado a concientizarse de las fortalezas y necesidades de los estudiantes y de ellos mismos. De esta manera como lo manifiesta Abdala (2007), la práctica pedagógica bajo la orientación de la planificación es vista como la relación entre maestro – conocimiento – alumno centrada en el enseñar y aprender, esto es, pensar en

los procesos que conducen al conocimiento o a los resultados de un saber; que los estudiantes aprendan a pensar los conceptos básicos de construcción, a elaborar posiciones críticas y posibles soluciones a las problemáticas del medio ambiente natural y social que rodea.

Sobre el asunto, De Vicenzi (2007), refiere que la planeación pedagógica es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias, al realizarla conviene tener presente que los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo, las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje, por otra parte se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativos.

De esta manera el aprendizaje de lectura presentada desde Freire (2002), es dinámica y siempre en movimiento. La dinámica de la lectura es el encuentro de tres mundos: la lectura que hace el estudiante del mundo (lectura del primer mundo), la de su cultura en la que se encuentra inmerso (la lectura del segundo mundo) y la lectura alfabética que hace del tercer mundo, esa que se enseña en la escuela y que puede enriquecerlo o hundirlo en la conciencia ingenua. Por lo que planear implica consolidar propuestas y experiencias concretas, coherentes con los propósitos que se han construido colectivamente, resultante en una planeación pertinente para contextos étnico-culturales, como apuesta colectiva que identifica la modalidad propia intercultural.

Esto afirma que la escuela tiene la gran responsabilidad de propiciar espacios que permitan fortalecer los procesos de lectura que el estudiante ha hecho anteriormente. De igual manera es responsable de enriquecerlo mediante la enseñanza formal de la lectura en donde se propicie la comprensión no solo de un texto, sino que además le permita comprender su realidad y el contexto en el que se encuentra. De esta manera se crea un movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él se hace. De alguna manera, sin embargo, se puede ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de "escribirlo" o de rescribirlo, es decir planificarlo desde lo pedagógico para transformarlo a través de la práctica consciente la que permite proyectar lo que se quiere hacer y a dónde se quiere llegar. Aquí es fundamental la toma de decisiones que direccionen lo que se debe continuar haciendo.

Las preguntas por el ¿Qué queremos hacer? y ¿Por qué? se pueden resolver a partir de los procesos de construcción de acuerdos colectivos y como resultado de la investigación participativa a partir de los cuales, se identifica con las comunidades o grupos étnicos, los aspectos de la cultura, los saberes, prácticas, usos y costumbres que se desean mantener, fortalecer, vitalizar o resignificar.

Juega un papel fundamental la planificación cuando integra los procesos o productos de la evaluación que evidenciará el logro de los aprendizajes esperados y brindarán información que permita al docente la toma de decisiones sobre la enseñanza,

en función del aprendizaje de sus alumnos y de la atención a la diversidad. Los alumnos aprenden conociendo y para favorecerlo es necesario involucrarlos en su proceso de aprendizaje.

Evidentemente desde la planificación se impulsa un trabajo organizado y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los estudiantes; en esta fase del proceso educativo como bien lo explica Chevallard (2007), se toman decisiones sobre la orientación de la intervención docente, la selección y organización de los contenidos de aprendizajes, lo que implica: a) En relación con el enfoque, considerar distintos grados de complejidad en el diseño de actividades, con el fin de atender a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, b) características de los estudiantes, físicas y de contexto familiar, c) en relación con la organización didáctica, seleccionar recursos y materiales didácticos adecuados, d) con relación a la evaluación, plantear posibles dificultades y formas de superarlas. Dentro de ese marco se consideran los DBA para complementar y ofrecer al estudiante una enseñanza de calidad.

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

En estos tiempos donde se impone la globalización y la competitividad, la educación que se imparte desde las instituciones educativas debe ser de calidad como un derecho fundamental y social para hacer frente a los cambios que se suscitan, ya que la educación presupone el desarrollo de habilidades de forma integral e igualdad de oportunidades para el ser social. Por tanto, los DBA, son ideados por el Ministerio de Educación (2015), como “ese conjunto de aprendizajes estructurantes, es decir, conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes” (p.2).

El docente debe ser consciente que la lectura del primer mundo es la materia prima de la producción cultural de una sociedad, no solo debe ser consciente de su existencia sino de su valor. En ese momento la escuela debe resaltar y rescatar de la individualidad la lectura del primer mundo y relacionarla con el constructo cultural que es el segundo mundo de lectura con el contexto del estudiante, que pertenece a un mundo, que es un sujeto valioso y que va a la escuela a potenciar sus experiencias, a tener una visión crítica de la realidad y crear vida a través de las letras y la proliferación de sentidos que a su vez permitirán la transformación de su contexto. En la escuela muy poco se trabaja y se problematiza desde estos tres momentos de lectura.

Si bien, las actividades de la lectura son propuestas por el profesor, responden a lo que éste considera lo mejor para los estudiantes, estas reducen el margen de la experiencia, porque no tienen en cuenta el interés del estudiante; el ejercicio de la lectura que debería ser plural, se convierte en una singularidad, en una experiencia particular y exitosa para el profesor, pero rutinaria para el estudiante. Cobran fuerza los DBA, al explicitar los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son

estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo (Flórez, 2014).

Los principales propósitos de la práctica pedagógica están enmarcados en el desarrollo profesional docente, a partir de la transformación de la propia práctica; producción de un conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos; procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría; actuación racional de las nuevas generaciones; construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos; aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface y el desarrollo social - individual.

En la comprensión lectora, los estudiantes ahondan en procesos que habían iniciado el año anterior como la predicción del contenido a partir de títulos e imágenes, la identificación de información explícita y el reconocimiento inicial de la estructura de los textos, por tanto, los estudiantes deben realizar acciones más complejas como identificar palabras relevantes y analizar los textos en cuanto a sus contenidos, estructuras e intenciones comunicativas. De esta forma los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grado que cursen.

Estándares Básicos de Competencia (EBC)

Para empezar, se hace necesario reconocer que el Lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana, condición que ha hecho que exista un mundo de significados vital para buscar respuestas a sus inquietudes, para interpretar el mundo que lo rodea, transformarlo y construir nuevas realidades (Sacristán, 2010). De hecho, los EBC, son estándares que utiliza el docente en su accionar que permite juzgar si el estudiante cumple con las expectativas de lo que se espera que aprenda (MEN, 2017).

De acuerdo con la idea anterior los EBC, se constituyen para el docente en una guía académica que le permite, producir o adoptar métodos, técnicas e instrumentos en el proceso de enseñanza en el aula, la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos. Tal es el caso que los EBC, se convierten en parte esencial del proceso educativo al ser la herramienta que facilite el desarrollo intelectual, el ejercicio de procesos mentales, el establecimiento de relaciones interpersonales, la interpretación de la realidad circundante y la inserción en la cultura.

En la misma línea, Duhalde (2009) plantea “La práctica pedagógica es la que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación entre docente, alumno y conocimientos” (p. 23), tienen relación directa con las diferentes actividades que diariamente los docentes realizan en un ambiente de clase, donde el eje principal son los estudiantes, guiados por instrumentos de apoyo con los EBC.

Lo anterior significa, que en la práctica pedagógica interactúan maestro, estudiante y saber, con la finalidad de generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. La práctica pedagógica se debe ejecutar tomando en consideración la enseñanza y aprendizaje como procesos, que necesariamente deben estar presentes para contribuir con una sólida formación de los estudiantes en donde el docente es un formador del aprendizaje de cada uno de ellos.

Ahora bien, a través de la práctica pedagógica los docentes tienen el compromiso de contribuir con la formación integral de la personalidad de los estudiantes; entonces, es preciso que esta práctica se ejecute sobre la base de una comunicación interactiva, creativa y flexible, que garantice un aprendizaje significativo y acorde al contexto. Se hace indispensable contar con una planificación de acuerdo con el programa curricular del Lenguaje como una construcción colectiva del proceso pedagógico que busca la mejora de las necesidades de los estudiantes involucrando el entorno socio – cultural del mismo. Tópico considerado a continuación.

Programa de Lenguaje

Es importante que los docentes analicen a los estudiantes que a pesar de tener las mismas capacidades de otros menores de su edad no logran obtener el desempeño que se espera, y que las metodologías que normalmente se realizan durante las clases no aportan a su aprendizaje. Es claro entonces, la búsqueda de medios para fortalecer los procesos de aprendizaje de aquellos estudiantes cuyo rendimiento escolar es bajo ya que presentan ciertas características relacionadas con algún problema de aprendizaje, así como también apoyar la labor docente para que al interior del aula las características puedan ser identificadas y tratadas.

En este contexto, los programas del área de Lenguaje contienen los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos en Colombia; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad, justamente en un mundo global e interdependiente (Álvarez, 2008).

En este sentido, el lenguaje es una de las principales herramientas utilizadas para la adquisición de los conocimientos fundamentales que se producen en la educación (SEP, 2006), a través del Lenguaje los estudiantes son capaces de estructurar su pensamiento, ampliar sus conocimientos como ya se ha dicho en este estudio, del mundo que le rodea y establecer relaciones con sus iguales (Conde, 2011) Información que resalta la importancia de planificar actividades para desarrollar de forma competente el programa de Lenguaje dotándolos de una competencia comunicativa oral (lectora).

Si bien en el aula de clase los estudiantes adquieren el aprendizaje y la adquisición de la oralidad y la lectura, es el espacio en el que de manera formal y dirigida inician su

reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral (MEN, 2017). Ahora el docente respecto a la enseñanza del Lenguaje en función de la competencia comunicativa lectora sienta las bases para dicho aprendizaje considerando: a) que los estudiantes participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral, b) lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento, c) identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (Flórez, 2014).

Ahora bien, a la hora de establecer un programa de estimulación del Lenguaje, es necesario tener en cuenta cuáles son los problemas que los alumnos y alumnas están teniendo en las aulas en relación al ámbito del Lenguaje y de la comunicación. De esta manera, se podrá comprobar cuáles son las dificultades que tienen los niños y las niñas para poder así planificar la serie de actividades que ayuden a superar cualquier debilidad detectada por el docente.

Sacristán (2010), es importante para la comprensión comunicativa lectora, que el docente al utilizar el programa de Lenguaje previamente estandarizado, comenzar por los inicios, por lo tanto, en un primer momento se hará un recorrido a través de las diferentes definiciones del acto de leer, como un entendimiento, no sólo del sentido literal del pasaje sino también del significado implicado.

La acción del docente es un factor clave, al generar ambientes, plantear situaciones didácticas y buscar motivos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias (Yurén, 2005) en síntesis, el objetivo del docente en la escuela es desarrollar las habilidades del pensamiento de los estudiantes de modo que ellos puedan progresar, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados. Por eso se podría decir que la metodología de la enseñanza es constructivista debido a que utilizan modos y medios pedagógicos para la enseñanza de la competencia comunicativa lectora, dejando de lado una pedagogía tradicional conducente a la producción de conocimientos significativos.

Estrategias instruccionales

En el aula de clase confluyen un grupo de personas quienes, aunque tengan la misma edad, tienen diferentes intereses, distintos conocimientos previos, metas personales, estado de ánimo, ente otros aspectos. Este grupo de personas (estudiantes) que conforman un grupo de clase son seleccionados por la escuela para aprender y su aprendizaje está supeditado por la mediación de un docente con conocimientos y con pedagogía acorde a las necesidades de los educandos.

Si a lo anterior se le añade que el proceso de enseñanza, que conduce el docente debe captar y mantener la atención de los estudiantes, guiarlos a alcanzar objetivos de aprendizaje concretos, alentarlos durante el proceso y retroalimentarlos, entonces, se requiere de una planificación sistemática y flexible que le dé respuestas pertinentes a este complejo proceso. Las estrategias instruccionales se considera la herramienta eficaz para el logro de este objetivo en el proceso de enseñanza.

Ahora bien, de acuerdo con Smith y Ragan (1999) la estrategia instruccional en sentido amplio incluye tres aspectos: “a) la forma de organizar secuencialmente el contenido a presentar, se corresponden con la estrategias de organización del contenido, b) los medios que deben utilizarse y la forma en la cual deben agruparse los estudiantes para la instrucción, aplican las estrategias de distribución de contenido y organización de los alumnos, y c) la manera de obtener los recursos para que se den en la práctica los dos aspectos anteriores de acuerdo a lo planificado, tienen implicaciones las estrategias de la gerencia educativa” (p.33).

A partir de estas ideas, los mismos autores afirman que una estrategia instruccional consiste en: “la organización secuencial, por parte del docente, del contenido a aprender, la selección de los medios instruccionales idóneos para presentar ese contenido y la organización de los estudiantes para ese propósito” (p. 36) Como se puede observar en el postulado expuesto, existen dos aspectos fundamentales que determinan la estrategia instruccional: los alumnos y el contenido, elementos que conjuntamente con los objetivos instruccionales determinan tanto los medios de instrucción como la organización del grupo de estudiantes con propósitos distintos pero con un objetivo común “el aprendizaje”, es decir producir conocimiento significativo.

Autorregulación

Existe actualmente un auge de la investigación educativa respecto a la participación de autorregulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde diferentes perspectivas, se presta atención a cuestiones claves que pueden explicar la calidad del aprendizaje del estudiante. Con atención a diferentes acciones, se distinguen tres momentos o fases en el proceso de aprendizaje en los que interviene la autorregulación: fase preparatoria, fase de ejecución y fase de evaluación (Puustinen y Pulkkinen, 2001)

Para cada fase y en función de las demandas que precisa la tarea de aprendizaje, se esperan determinadas actuaciones más o menos estratégicas de los estudiantes que permiten regular aspectos cognitivos y motivacionales que intervienen en la resolución de la tarea de aprendizaje. Por ejemplo, en la fase inicial o preparatoria de la actividad de aprendizaje, acciones tales como situar las metas de aprendizaje, interpretar los objetivos, analizar la tarea y planificar de manera entusiasta y estratégica su resolución, muestran efectiva contribución de la autorregulación al aprendizaje de acuerdo con un enfoque socio-cognitivo de este concepto.

En efecto, la autorregulación del aprendizaje desde la mirada de Monereo (2003), comprende un proceso activo, cíclico, recurrente, que involucra la motivación, la conducta y el contexto, es realmente un reto para la investigación y, en la práctica, se dificulta abarcarla en su integridad, ya que la autorregulación no puede concebirse como un constructo unitario en sí mismo como tampoco es un set de estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales; sino que hace referencia al modo en que el estudiante se sitúa frente a la tarea de aprendizaje. El comportamiento autorregulado refleja su

compromiso con la tarea, su deseo de realizarla y por tanto, compromete su motivación y su voluntad.

En síntesis, la definición de autorregulación desde el punto de vista de Vygotsky (1983), es un proceso que no se determina en relación con las expectativas contextuales (eficacia), sino a partir de la implicación del sujeto en la actividad y en la tarea en tanto la considera personalmente importante, establece relaciones de sentido y significado, participación y aprendizaje guiado.

Otro rasgo sustantivo que distingue este marco conceptual es la relevancia que atribuye al lenguaje, especialmente al diálogo y al lenguaje interno como componente de la autorregulación del comportamiento.

Esta actitud reflexiva del sujeto genera disposición a seleccionar estratégicamente los mejores modos de solución, mantener el control durante su ejecución en la fase resolutive y autoevaluar la calidad de su respuesta para ajustarla en función de conseguir los resultados de aprendizaje deseables. Es preciso avanzar hacia alternativas metodológicas congruentes con este punto de vista, siendo la evaluación basada en tareas auténticas la más próxima a este propósito, en la medida que lleva implícita en sus demandas la autorregulación y convierte la evaluación en una situación de aprendizaje necesariamente autorregulado.

Transversalidad

La concepción de lectura en la escuela, pues no es solo una vía al conocimiento sino una experiencia vital. Muchas veces, en la clase, se lee para conocer más no para aprender a vivir y ser. En palabras de Larrosa (2003), los docentes deben permitirse “la exploración de otra posibilidad digamos que más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin ser esteticista), a saber, pensar en la educación (y la lectura) desde la experiencia” (p.85).

Desde esta perspectiva la transversalidad educativa enriquece la labor formativa de manera tal que conecta y articula los saberes y dota de sentido a los aprendizajes disciplinares estableciendo conexiones entre lo instructivo y lo formativo. En el marco curricular, la transversalidad se expresa en los objetivos fundamentales transversales aprender a ser, aprender hacer y aprender a convivir, se contribuye así a los aprendizajes significativos de los estudiantes desde la conexión de los conocimientos disciplinares con los temas y contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno. Por lo tanto, el saber, el hacer y el ser en torno al medio ambiente, el autocuidado y la prevención, la convivencia democrática, la afectividad y sexualidad, son aprendizajes integrales que permiten el pleno desarrollo como personas individuales y sociales (Ley General de Educación - Ley 115/94).

El docente atendiendo al carácter transversal, que implica el ser, hacer y convivir en su rol de mediador debe trabajarlos en todos los sectores de aprendizaje y en todos los espacios de desarrollo curricular que componen la institucionalidad y la cultura escolar: asignaturas, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, el clima

organizacional y de relaciones humanas, las actividades recreativas, de libre elección y el sistema de la disciplina escolar, entre otros aspectos Según (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016).

En este sentido, una de las opciones más innovadoras de la actual propuesta educativa radica en pronunciarse decididamente por una acción formativa integral, que contemple de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas, sin olvidar el problemático contexto social en que ellos viven. Esta decidida orientación humanizadora de la práctica educativa se concreta en los actuales diseños curriculares desde una triple perspectiva: en los contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de los llamados ejes, enseñanzas o materias transversales.

Para que la transversalidad cumpla sus objetivos, todo el currículo ha de tender a la plasmación de dicha aspiración educativa, lo cual será posible únicamente si se integran los aspectos parciales en un plan de trabajo global propio del centro en su conjunto. Es decir, los ejes diferenciados se enriquecen cuando se abordan con un planteamiento integrador, que no excluye las peculiaridades de cada uno de ellos.

Eje articulador. Currículo

Teniendo en cuenta que los cambios que se pretenden alcanzar están encaminados al mejoramiento de la práctica pedagógica de la docente investigadora se considera que es el currículo el eje articulador de esta investigación, teniendo en cuenta que es precisamente desde el currículo donde se orientan todas las acciones encaminadas a desarrollar el proceso de enseñanza con los estudiantes.

Según los lineamientos curriculares del Área de Lenguaje (1998) el currículo “debe ser entendido como la articulación de los diferentes componentes de las prácticas educativas” (p.15). En ese sentido, se busca un cambio significativo tanto en los aspectos relacionados con la organización del acto educativo (planeación, aspectos metodológicos y evaluativos, desarrollo de competencias) como aquellos relacionados con la interacción entre el docente y el estudiante para lograr un acercamiento que permita conocer y comprender sus necesidades e interés, asimismo, lograr una reflexión crítica que posibilite futuros procesos de investigación desde la práctica.

Dominio de contenido

Los modelos predominantes en el docente para la transformación de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes, según narran Barriga y Hernández (2010), Medina (2006) y Arnaus (1999), tienen un carácter constructivista, ya que enfatizan en reforzar el desarrollo de competencias orientadas en la resolución de los problemas de la práctica pedagógica. En este sentido identifican unas aproximaciones que facilitan la acción reflexiva de la enseñanza de acuerdo a los contenidos programáticos de los cuales el docente muestra dominio de los mismos:

(a) Asociación entre la elaboración del conocimiento y su contexto de aplicación, se considera a la elaboración y producción del conocimiento teórico, técnico y experto, significa que el contenido debe ser integral, de esta concepción se transmite al estudiante los contenidos disciplinar docente acceda al conocimiento científico, a sus deducciones técnicas elaboradas y compartidas en el aula de clase.

(b) Una concepción integral de los contenidos académicos, no dejar de lado la complejidad que genera el contexto donde el docente desarrolla su práctica pedagógica, la enseñanza le atribuye una certeza al contexto de la realidad. De este modo, la formación del docente se convierte en una fortaleza donde se busca el dominio integrado de piezas de conocimiento permite explorar y cuestionar procesos y realidades complejas y conflictivas que este orientadas a un tipo de pensamiento dispuesto a esquemas de comprensión.

(c) La asociación del conocimiento con la experiencia personal. No separar el contexto real de la práctica pedagógica, ni del contexto del conocimiento personal y experiencial de los estudiantes. Buscar que los estudiantes se preparen para grados superiores, tengan intuición, nuevas ideas, convicciones y valores que construyen tanto intelectualmente como emotiva y moralmente.

(d) Aumento de la comprensión de la profesión docente, centrada en actuaciones concretas que deben llevar a cabo en el aula de clase con los estudiantes, ampliar el significado de las prácticas pedagógicas a las aplicaciones de un procedimiento, método o modo cónsonos con la realidad del problema que se observa en el participante. Esto conduce a una resignificación de la actuación docente, por lo que se fortalece así la dimensión social que condiciona y da significado a las prácticas pedagógicas.

(e) La ganancia a lo problemático, la conjunción de los cuatro puntos anteriores permite que la práctica docente en el desarrollo de los contenidos programáticos se caracterice por la agrupación y la contextualización. Se fortalece el conocimiento de los estudiantes y, además, se contextualiza de las situaciones reales en las que se manifiesta y produce.

Interpretando a Álvarez (2008), se puede señalar que es el dominio de la comprensión lectora entonces la que propicia una formación crítico-reflexiva, propia del contexto de la educación que requiere necesariamente que el docente fomente la curiosidad y consiga que tanto los estudiantes como el resto de los docentes sean capaces de cuestionar las situaciones que los rodean recurriendo a la creatividad y a la innovación y valorando la incertidumbre como un aspecto potencial de la realidad de las instituciones educativas. Es por esto, que Arango, Sterling y Vanegas (2015), en su estudio argumentan que el dominio del contenido programático del área de Lenguaje que se imparte habitualmente en los centros escolares debe ser personal, centrada en el educando, intrínseca, utilitaria y relevante como aprender de sí mismo y llegar a descubrir y reconstruir la propia identidad. A lo que Arnaus (1999), complementa, no hay

enseñanza sin aprendizaje, tiene lugar así los objetivos instruccionales de lo que se enseña y de cómo se enseña.

Ambientes de aprendizajes

Para empezar, es necesario que el profesor identifique y comprenda cuales son las necesidades educativas esenciales de sus educandos, con el firme propósito de darles respuesta a través de la enseñanza como actividad que requiere inventiva a fin de facilitar los aprendizajes en un ambiente propicio para el conocimiento, siempre y cuando no constituya una receta, antes bien debe ser dinámico y flexible para que el aprendizaje sea significativo en la realidad del niño y la niña a educar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede señalar que uno de los factores que puede llegar a incidir en el proceso escolar es el ambiente de aprendizaje, el contexto definitivamente juega un papel decisivo en la forma como los estudiantes interiorizan y aplican el conocimiento compartido con su docente y sus pares. Briceño y Milagros (2009) definen un ambiente de aprendizaje como: “escenarios transformadores donde confluyen la intención de enseñar o formar, o ambas inclusive, permitiendo la apertura a la diversidad en los paradigmas, teorías del aprendizaje, métodos y estrategias” (p.10). Es decir, todo el entorno que rodea al estudiante, en el contexto áulico, que no se centra solo en el alumno, sino también en el contenido.

Así mismo, Galvis (2011) describe un ambiente de aprendizaje como algo más que el conjunto de recursos utilizados en el proceso educativo, que son fundamentales en el aprendizaje del estudiante; sin embargo, más allá de estos recursos y materiales, en cada ambiente existe una filosofía, una razón de ser, objetivos y estrategia didáctica. Por su parte Boude (2011) entiende un ambiente de aprendizaje como: “un espacio construido por el profesor con la intención de lograr unos objetivos de aprendizaje concretos. En él intervienen diferentes actores (estudiantes, profesor y no menos importante los TIC) que desempeñan roles diversos, producto de las intenciones pedagógicas del profesor” (p.49).

En ese sentido, para generar un ambiente de aprendizaje en la clase, los docentes deben desplegar los atributos personales que los convierta en verdaderos modelos y ejes de socialización: mostrar un ánimo alegre, una actitud amistosa madurez emocional, sinceridad e interés por sus alumnos como personas y estudiantes. El docente debe mostrar preocupación y afecto por los alumnos, estar atento a sus necesidades y a sus estados de ánimo, y trabajar con ellos para que, a su vez, muestren estas mismas características en su relación con sus compañeros. Este componente según lo expone Teberosky y Tolchinsky (1995), se puede subdividir en dos grandes categorías:

Ambiente de aprendizaje Individual: las actividades de aprendizaje propiamente dichas (lectura, actividades en el aula y fuera de ella, investigación, test, revisión de información) las actividades de aprendizaje son variadas y que el estudiante realiza solo dependiendo de qué trate el aprendizaje y el tipo de actividad, en últimas tienen que ver

con el mismo acto de aprender de los educandos y sus resultados son medidos y evaluados a partir de los objetivos pedagógicos.

Trabajo en equipo colaborativo: referidas a las actividades colaborativas (diálogos, argumentación y discusión, espacios de trabajo compartido y solución de problemas) estas actividades de aprendizaje constituyen el centro de un ambiente favorable para el aprender. De hecho, Piaget (1978) y Vygotsky (1983), argumentan que el éxito del aprendizaje no radica en aprender solo. Ellos indican que el aprendizaje es más eficaz a través de las interacciones interpersonales, en ambientes cooperativos, más que en ambientes competitivos.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación forma parte del proyecto formativo (eso es el currículo), de los procesos enseñanza y aprendizaje. Ese es el doble papel que cumple la evaluación en la escuela. Sin una evaluación bien hecha, refieren Bloom, Hastings y Madaus (2013), no hay manera de saber si las cosas van bien o no en lo que se refiere a la formación que se ofrece (y en general a todos los dispositivos puestos en marcha para que la formación se produzca en los estudiantes: desde los recursos materiales a los metodológicos, desde los contenidos de la formación hasta su organización).

Se puede decir que la evaluación es una actividad orientada a determinar el valor de alguna cosa (Solé, 2001). Es una actividad propia del ser humano, y como tal siempre se ha realizado y es aplicable en muchos ámbitos del saber humano. En palabras de Sacristán (1997) "evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, que entre otros aspectos reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación". Así, de modo resumido, se puede describir las características que definen la evaluación educativa según Bogoya (2000).

a) Evaluar es comparar: Cuando evaluamos realizamos dos actividades medir (recoger información) y valorar (comparar los datos obtenidos en la medición con los criterios de referencia y los niveles o estándares)

b) La evaluación es un proceso sistemático: La evaluación no es un hecho puntual, sino un conjunto de procesos que se condicionan mutuamente y actúan de manera integrada, es decir como un sistema. Y al mismo tiempo están integrados en otro sistema: el de enseñanza-aprendizaje.

c) El elemento más característico de la evaluación es la formulación de un juicio de valor sobre el resultado dado por la medición. Esto significa que todo análisis de evaluación posee un carácter axiológico (jerarquía de valores adoptados) y esto sugiere la necesidad de considerar a la vez problemas éticos y problemas técnicos.

d) La evaluación tiene una naturaleza global y comprensiva puesto que los factores que afectan a los procesos de enseñanza y afectan a los resultados son múltiples y actúan de forma conjunta y en interacción.

e) La evaluación educativa tiene múltiples objetos de valoración. Estos pueden ser complejos (Evaluación institucional), como concretos (estrategias didácticas, recursos). Puede centrarse en la evaluación del profesorado o la evaluación del alumnado.

Compartiendo la clasificación de Bogoya (2000) argumenta Álvarez (2008), que esos procesos se desarrollan como si fueran círculos progresivos que se van encadenando entre sí: 1) se planea; 2) se ejecuta; 3) se evalúa (aunque ejecución y evaluación no son momentos exactamente consecutivos, sino que se solapan parcialmente), 4) se reajusta el proceso. Este último (el reajuste) es un momento que con frecuencia olvidamos en educación. "Objetivos, contenidos, métodos y evaluación", suelen señalar los modelos didácticos, y ahí se acaba la historia. Sin embargo, Calvo, Camargo & Pineda (2008), apuntan que la historia (al menos si está orientada a llevarnos a un final feliz) no se puede acabar ahí: la evaluación no cierra el círculo. El círculo se cierra con los reajustes que vayamos introduciendo en el proceso a partir de los resultados de la evaluación. De allí la evaluación formativa y sumativa expuestas a continuación.

Evaluación formativa en la enseñanza

El proceso de enseñanza en relación con el aprendizaje, es el conjunto de actos que realiza el profesor con el propósito de plantear situaciones que proporcionan a los alumnos la posibilidad de aprender (Sacristán, 1997) El profesor, independientemente de la materia que enseña, proyecta sobre el alumno los tres ámbitos que conforman al ser humano: el conocimiento, la valoración y la actuación. Cuando enseña, no sólo transmite conocimientos, sino que promueve valores y actitudes y enseña estrategias, modos de hacer. El alumno no sólo adquiere conocimientos, también aprende habilidades, destrezas, actitudes y valores (Favereau, 2006).

El objetivo fundamental de este tipo de evaluación es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir, tanto al profesor como a los alumnos de aprendizajes no aprendidos o aprendidos erróneamente. Su finalidad es informar a los alumnos de sus aciertos, errores o lagunas, de manera que el feedback informativo les permita reconducir sus futuras actuaciones.

Este feed-back, al interpretar a Teberosky y Tolchinsky (1995), es también muy enriquecedor para el profesor, sobretodo, cuando analiza los resultados a nivel de grupo y observa los puntos de dificultad tanto respecto al contenido como a los procesos mentales implicados. De esta modalidad de evaluación se desprenden decisiones de mejora que afectan a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Sin embargo, para cumplir este objetivo de mejora Bogoya (2000), se deben dar una serie de condiciones:

Se debe realizar durante el proceso educativo. Se deben fragmentar los contenidos y objetivos de la materia en unidades de aprendizaje más pequeñas que tengan sentido propio para poder analizarlas. Se deben utilizar instrumentos adecuados que detecten los tipos de errores y aciertos. Las pruebas objetivas pueden ser un buen instrumento si los niveles de aprendizaje no son de mucha complejidad, donde hay que dejar constancia de lo más importante aprendido en la clase o en los que se pide al alumno que relacione lo explicado en dicha clase con algo visto anteriormente. Este tipo de evaluación requiere recolectar información con más frecuencia que la inicial o sumativa.

Por último, se debe realizar una puesta en común entre profesor y alumnos, atendiendo a las dificultades y haciendo sugerencias para futuras actuaciones. Lo importante es que la reflexión y el análisis que se haga sobre esta información sirvan de guía y orientación. Los alumnos, aunque inicialmente puedan mostrar rechazo a estos "exámenes sin nota", terminan siendo conscientes de que es una ayuda para ellos y se convierte en un estímulo para seguir aprendiendo. Es un tipo de evaluación motivadora.

Evaluación sumativa en la enseñanza

Sobre este tema, Sacristán (1997) señala que su finalidad esencial es la asignación de puntuaciones o calificaciones a los alumnos y la certificación de la adquisición de determinados niveles para poder seleccionarlos. Acerca de ello, Bogoya (2000) acota, su función es más social que pedagógica ya que se trata de determinar si los sujetos reúnen las condiciones necesarias para la superación de un determinado nivel. Este tipo de evaluación se identifica con el concepto tradicional de evaluación. Por su parte Álvarez (2008), indica que la información que proporciona produce un feed-back diferido que, en cierta medida, beneficia directamente al alumno. En efecto, podrá ocasionar cambios o modificaciones para nuevos desarrollos del currículum, para los alumnos de cursos posteriores, pero no incidirá en la mejora de los propios alumnos evaluados.

Prácticas pedagógicas. Aprendizaje

La acción de aprender requiere de cierta información que sea suministrada por el docente a los estudiantes teniendo en cuenta la intervención de cuatro habilidades indispensables para activar una efectiva comunicación: leer, escribir, hablar y escuchar funciones que desencadenan una serie de funciones mentales en el estudiante y habilitan el aprendizaje de nuevos conocimientos, a su vez, que movilizan los comportamientos y transforma una serie de procesos cognitivos ya adquiridos fortaleciéndolos. Tradicionalmente el aprendizaje, es considerado dentro de la acción del acto pedagógico, considerado por Patino (2006), como el conjunto, entre el profesor, estudiante, contenido, a lo que se añade, el clima del aula, las políticas educativas, las tecnologías, negociaciones, los conflictos los contenidos curriculares entre otros.

Como una forma de sustentar, se refrescan los ideales de Piaget (1978) quien planteó este tema desde las etapas de desarrollo cognitivo, aprender se da a través de hacer y explorar, un hecho innato de la naturaleza del conocimiento en la reorganización

de los procesos mentales donde el Lenguaje y el juego hacen parte esencial para experimentar. Para Bruner (1988) el aprendizaje por descubrimiento es todo el conocimiento real aprendido por uno mismo; entre tanto Ausubel (1999) maneja la teoría de aprendizaje significativo “Los aprendizajes han de ser funcionales (que sirvan para algo) y significativos (estar basados en la comprensión)” Ausubel distingue entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento y entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. A ellos se refieren Román y Diez (2000) en los siguientes términos.

En el aprendizaje receptivo, el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo, por la explicación del profesor, el material impreso, la información audiovisual u otros medios.

En el aprendizaje por descubrimiento, el estudiante debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. Este aprendizaje puede ser guiado por el profesor o ser autónomo por parte del estudiante.

El aprendizaje memorístico (mecánico o repetitivo) se produce cuando la tarea del aprendizaje consta de asociaciones arbitrarias o cuando el aprendiz lo hace arbitrariamente. Supone una memorización de los datos, hechos o conceptos con nula relación entre ellos.

El aprendizaje significativo se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender; cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, cuando el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, los construye porque está interesado en hacerlo (Patino, 2006).

De manera que aprender forma una serie de experiencias en la cual entra a participar un ambiente con componentes sencillos o complejos que median en el aprendizaje, se derivan procesos de maduración psicológica de acuerdo a la complejidad o no en el adquirir, procesar, entender y aplicar una información Felman (2005), lo expresa como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de la persona que se genera por alguna experiencia.

Decidir aprender permite salir de la zona de confort para ingresar a otra zona desconocida de aprendizaje que requiere de mayor esfuerzo, expandir más allá de los límites personales, superar retos, experiencias nuevas, miedos que frenan para avanzar en el conocer de ese mundo que nos rodea y está en constante estimulación como generador de una infinidad de respuestas completamente ligadas al desarrollo personal.

Por su parte Chauv y Velásquez (2004), expone como la formación ciudadana está presente en el diario vivir de la cotidianidad escolar, la interacción y vivencias que emergen allí hacen parte del aprendizaje del estudiante, donde también está involucrado el Lenguaje en sus diferentes expresiones. Igual ocurre en el currículo oculto, se entrelaza valores y normas que se doctrinan, aunque no estén explícitos en el plan de

estudios, pero son modelos de aprendizaje que contribuyen en la formación del individuo y se mueven a través del Lenguaje comunicativo considerando la metacognición y el pensamiento reflexivo.

Competencia comunicativa

Cada individuo tiene la capacidad de comunicarse, comprender e interpretar según su pensamiento, conocimiento de la realidad y lenguaje adquirido, es capaz de producir un mensaje en momentos concretos desde su propio pensar, sentir y actuar, conceptualizando la competencia como un saber hacer en donde se involucran los saberes y las experiencias vividas. Se percibe así la comunicación como ese acto que permite a las personas informarse acerca de su contexto, reconociendo cada uno de los canales y códigos que le permiten a cada individuo comprender el mensaje.

De acuerdo a Fernández Herrero (2010), la competencia comunicativa se desarrolla acorde a un contexto y realidad sociocultural con capacidad de adaptarse a otras situaciones, ya que la manera de reaccionar o manifestar sus sentimientos, pensamientos, emociones puede variar. Para Tapia (2005), la competencia comunicativa posibilita la dimensión ética, la vivencia de valores humanos, identidad, libre comprensión, responsabilidad y compromiso social; también aporta a la toma de decisiones y participación de cada individuo en diversas situaciones o realidades. En contraste, Niño (2007) define la comunicación como “el resultado del ejercicio de la naturaleza social del hombre y que, como tal, reposa en la función semiótica (o función simbólica), que en última instancia tiene como fin permitirle representar y manejar la realidad, en una forma esencialmente compartida” (p.46).

De esta forma, el desarrollo de la competencia requiere de un proceso de adquisición, comprensión y producción con respecto al Lenguaje, puesto que corresponde a la capacidad que tiene un hablante - oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas (Birchenall, 2014). En el contexto educativo y legal significaría tener la capacidad para aprender, identificar situaciones problemáticas, usar lo que se sabe para resolverlas y continuar aprendiendo (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

Teniendo en cuenta los postulados anteriores, se indica que la interacción con el otro y con lo otro, las experiencias personales, las realidades individuales y el contexto donde se desarrolla el acto comunicativo se establece desde el lector y el texto, haciendo referencia a que el lector no sólo a sintetizar las ideas que el autor comunica y a construir un modelo de la situación de que habla el texto, sino también a identificar la intención con que el autor dice lo que dice.

Por tal motivo, se le delega a las Instituciones Educativas y estas a los docentes la responsabilidad de crear escenarios donde el estudiante desarrolle las competencias a partir de sus intereses, necesidades, discusiones, posiciones personales, desarrolle argumentos, reflexiones, entre otros. Por lo que se considera la competencia

comunicativa como aquella que aporta al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Competencia comunicativa lectora

La competencia comunicativa lectora, se define desde Niño (2007) como la habilidad para aprender signos por medio del proceso de adquisición, creación y uso de los mismos. Dando aportes al desarrollo de diversos conocimientos desde diferentes campos, como son el cognitivo, simbólico, semiótico, lingüístico, pragmático, discursivo, entre otros; es aquella que le permite a quien ejerce la acción de leer llegar a producir un mensaje y comprenderlo en diferentes situaciones y contextos. La competencia comunicativa lectora se refiere a la comprensión de textos y la capacidad para utilizarlos, analizarlos en pro de entablar un diálogo con el mismo, aportando así a la construcción del conocimiento.

Por su parte Restrepo (2004), argumenta que se considera el proceso lector como el medio que aporta a una adecuada construcción del significado desde la relación que se establece entre el lector, el texto y el contexto; la integración de estos tres es la que define la comprensión. El proceso lector es relativo ya que “cada lector comprende un texto de acuerdo a la realidad interior, a su experiencia previa, a su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera” (p.32), por lo cual cada lector está en la capacidad de comprender según su criterio, ya que un texto puede ser interpretado y comprendido de diferentes maneras, según quién hace el ejercicio de lectura.

En relación a lo anterior, se apunta que cada estudiante está en la capacidad de construir el significado de un texto según sus realidades y conocimientos ya adquiridos, de manera que el ejercicio docente se basa en guiar el manejo del tiempo, de la lectura, relectura de un mismo texto, se convierte así el proceso lector en dar cuenta del texto leído, identificando las ideas y generalidades consistente en crear, pasar a producir en relación a la lectura y aportar a ella.

Para Serna y Sierra (2004), la lectura es “un acto productivo, porque leer, es generar significado” (p.64), que mediada por las experiencias propias del individuo, conducen a una mejor comprensión de los textos leídos. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de llegar a ser unos expertos lectores y ser próximos al ejercicio de lectura, tendrán la posibilidad de desarrollar aspectos como: sentido crítico, creatividad, capacidad de comunicarse, capacidad de aprender y autonomía. Los mismos autores agregan que es importante tener en cuenta los distintos pasos a seguir hasta conseguir mejorar la competencia lectora. Entre ellos:

Modo primera lectura: la primera lectura tiene que ser rápida, y es donde se intenta adquirir el significado general del texto.

Modo segunda lectura: la segunda lectura la utilizamos para subrayar todos aquellos pasajes o frases que contienen información importante.

Modo tercera lectura: en la tercera lectura subrayamos sólo aquellas palabras que contienen la información clave.

Modo cuarta lectura: se trata de una lectura rápida en diagonal donde sólo leemos las palabras claves. Este tipo de lectura es el que solemos utilizar para hacer un repaso muy rápido el día antes de un examen. Estos modos de realizar la lectura dan paso a la comprensión de la misma.

Comprensión lectora

Según Carretero (2001), los procesos de comprensión en la lectura de diversos textos, dependen del nivel cognitivo de cada individuo, es por esto que Cassany (1999), afirma los diferentes ritmos de aprendizaje deben ser tenidos en cuenta para la orientación y acompañamiento en la adquisición del conocimiento y más aún en la presentación de los textos a trabajar según su complejidad. Lo anterior se establece como lo exponen Chaux, Lleras y Velásquez (2004), asimilando que la lectura es comprendida cuando se logra dar significado al contenido y para el lector cada una de las palabras cobran vida, esto es lo que hace a un buen lector; logrando identificar y recuperar información presente en uno o varios textos, construyendo su sentido global, estableciendo relaciones entre enunciados y evaluando su intencionalidad. Abordan los niveles de lectura: *literal, inferencial y crítica*.

Nivel de comprensión

Chaux, Lleras y Velásquez (2004), consideran que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora expuestos por Cassany (1999), indiscutiblemente importantes y han aportado descripciones precisas sobre la conducta real y experta de lectura a saber: literal, inferencial y crítica.

Nivel literal: es el nivel básico de lectura centrado en las ideas y la información que está expuesta en el texto. Consiste en el reconocimiento de detalles (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato), identificación de la idea principal de un párrafo o del texto, de las secuencias de los hechos o acciones, y de las relaciones de causa o efecto.

Nivel inferencial: consiste en la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias se construyen cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto. Estas se establecen cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído, sumando información, experiencias anteriores a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.

Nivel crítico: es de carácter evaluativo donde intervienen los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído, tomando distancia del contenido del texto para lograr emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada. Los

juicios deben centrarse en la exactitud, aceptabilidad y probabilidad; pueden ser: de adecuación y validez (compara lo escrito con otras fuentes de información), de apropiación (requiere de la evaluación relativa de las partes) y de rechazo o aceptación (depende del código moral y del sistema de valores del lector). Cada uno de estos niveles da lugar a la comprensión lectora, como cuestión de entablar un diálogo con el autor desde una mirada reflexiva, interpretativa, propositiva y crítica, permitiendo la construcción de nuevos conocimientos.

Evidentemente la noción de comprensión lectora ha cambiado con el paso del tiempo. Asegura Carretero (2001), que hoy día, la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad, desarrollada exclusivamente para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacciones con sus compañeros. De allí que Restrepo (2004), manifieste que es un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos de primaria que impacta sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida y debe ser potenciada como lo exponen Chauv, Lleras y Velásquez (2004) desde las escuelas como aquella que enriquece el proceso de crecimiento, formación y aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades, en corresponsabilidad con los integrantes del núcleo familiar.

De allí que Serna y Sierra (2004), argumenten que la lectura no se basa simplemente en comprender lo que el otro escribe o quiere transmitir por medio de un texto; tiene que ver con todo aquello que rodea al sujeto desde la parte física, material, gestual, desde las relaciones humanas, documentos, palabras, lugares y texto. Antes bien, termina siendo el espacio que da oportunidades al estudiante para conocer nuevos horizontes, nuevos modos de vida, nuevas oportunidades y enriquecer consigo las habilidades comunicativas. A continuación, se muestran una aproximación de rúbricas para evaluar la comprensión lectora en los tres niveles literal, inferencial y crítico de lectura en los estudiantes.

Tabla 1. Rúbricas para evaluar la comprensión lectora en los tres niveles literal, inferencial y crítico de lectura en los estudiantes.

Criterio	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Nivel literal de comprensión lectora	Identifica elementos que forman una imagen, pero no los describe.	Identifica y describe elementos que forman una imagen.	Identifica y describe todos los elementos que forman una imagen.
	Reconoce muy pocas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce algunas descripciones y acciones explícitas en el texto.	Reconoce la información explícita en el texto como descripciones y acciones.

	Identifica pocas características del texto.	Identifica algunas características como lugar y personajes del texto.	Identifica características como el tema, tiempo, lugar y personajes del texto.
Nivel inferencial de comprensión lectora	Al observar imágenes, no infiere posibles hechos de la lectura.	Infiere posibles hechos al observar, pero no corresponden al contexto de la imagen.	Infiere posibles hechos al observar imágenes

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
	Predice pocos hechos al leer el título e imágenes.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos o imágenes	Predice lo que va a suceder en la lectura al analizar el título e imágenes.
	Interpreta muy poca información implícita del texto.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar títulos, imágenes y contexto de la lectura.	Interpreta la información leída del texto.
	Interpreta muy poca información implícita del texto.	Hace algunas predicciones de hechos al analizar imágenes y contexto de la lectura.	Interpreta la información leída del texto.
Nivel crítico de comprensión lectora	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema, pero algunas no corresponden al contexto de la lectura.	Plantea posibles soluciones frente a una situación problema.
	Tiene dificultad para comprar información del texto con su entorno.	Compara la información del texto con su entorno.	Establece semejanzas y diferencias entre información del texto con su entorno.
	Genera pocas relaciones entre el tema de la lectura con sus conocimientos.	Relaciona algunos conceptos entre el tema y sus conocimientos.	Relaciona lo que dice el texto y el conocimiento que tiene sobre el tema.

	Da su punto de vista, pero no se relaciona con el contenido del texto.	Da su punto de vista en relación algunas partes del texto.	Da su punto de vista sobre el contenido global del texto.
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia (2019).

Pensamiento

El docente de hoy se enfrenta al reto de integrar en la enseñanza de su disciplina habilidades y competencias que van desde la resolución de problemas prácticos, hasta el dominio de habilidades cognitivas y lingüísticas, por esta la razón, surge el análisis del papel que desempeña el docente y su impacto con el uso del aprendizaje significativo al generar nuevos cambios y procesos en el pensamiento reflejados en los nuevos aprendizajes en el estudiante.

Acerca de ello, Serna y Sierra (2004), manifiestan que la lectura “es un proceso de adquisición de conocimiento, al ser concebida como la comunicación de relatos e intercambio de experiencias en la búsqueda continua de un nuevo sentido” (p.124). La lectura en la escuela se concibe como un hacer práctico, se lee como un objetivo pero no con emoción o pasión. Acerca de ello, Perkins (1997) afirma que el lenguaje del pensamiento nos puede llevar a generar estrategias más dinámicas y enriquecedoras dentro del contexto social.

Se requiere entonces de un pensamiento que abarque una serie de operaciones cognitivas y procesos mentales racionales. Para Vygotsky el pensamiento surge en el sujeto a través de algún conflicto que precisa para la resolución dejar ver el escenario de aquello que es nuevo. Para Piaget, el aprendizaje de conocimientos específicos depende por completo del desarrollo de estructuras cognitivas generales. El desarrollo del pensamiento no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, está regido por el proceso de *equilibración* del contexto de su realidad y del aula de clase pasa a modificar, transformar y retroalimentar y llegar a la *acomodación* de un nuevo conocimiento.

Al dar una mirada a lo que ha sido la educación se puede ver cómo los procesos de formación se han caracterizados por estar centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje. No obstante, existe una tendencia a señalar el aprendizaje como objetivo fundamental de los procesos de formación. La experiencia según Larrosa (2003), “no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo, de las condiciones de posibilidad de acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo” (p.96).

En consideración, en el proceso de orientación del aprendizaje, se exige un nuevo perfil docente que pueda satisfacer las demandas que estos cambios producen, donde la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y la habilidad para desarrollar el pensamiento reflexivo se consideran aspectos clave. Concretamente, en este momento

en que se transforma la educación se pide un nuevo perfil docente que pueda fomentar en el alumnado aprendizajes significativos, habilidades de pensamiento superior, el aprender a aprender (metacognición), mediante la revisión del ejercicio profesional docente y la habilidad del pensamiento reflexivo.

Metacognición

Se define el conocimiento como el conjunto de representaciones de la realidad que tiene un sujeto, almacenadas en la memoria a través de diferentes sistemas, códigos o formatos de representación. Adquirido, manipulado y utilizado para diferentes fines por el sistema cognitivo que incluye, además del subsistema de la memoria, otros subsistemas que procesan, transforman, combinan y construyen esas representaciones del conocimiento (Mateos, 2001). Sobre el asunto Monereo, Castello, Palma y Pérez (2014), distinguen tres tipos de conocimiento: conocimiento científico o disciplinar, compilación del conocimiento en un área de la realidad más o menos extensa; conocimiento representacional que, desde una perspectiva individual, es el conjunto de representaciones de la realidad almacenadas en la memoria.

El conocimiento representacional desde la visión de Chauy y Velásquez (2004), se ha convertido en el eje de la psicología cognitiva, de la ciencia cognitiva y la psicología de la instrucción y, conocimiento construido, es decir, compartido con las otras experiencias en un campo determinado o con los sujetos de su comunidad. En consecuencia, proponen ciertas características para reconocer un lector metacognitivo:

Tabla 2. Características para reconocer un lector metacognitivo.

Características	Chauy y Velásquez (2004)	Implementación en la investigación
Objetivos y estrategias del lector.	El lector establece un objetivo y establece las estrategias para comprender.	Se establecen las metas de comprensión y estrategias de desarrollo de pensamiento que permiten la comprensión en los estudiantes.
Los saberes previos	Activación de las ideas previas y contraste posterior con lo leído.	Cada lectura parte de la activación de saberes previos con diferentes estrategias como la implementación de las rutinas de pensamiento como antes pensaba ahora pienso.
Planteamiento de preguntas	El lector se plantea preguntas a si mismo sobre la lectura para darle sentido.	Con la rutina de pensamiento, veo, pienso, me pregunto los estudiantes realizan se plantean preguntas sobre lo que sucede antes, durante y después de la lectura.
Relación entre lo leído y conocimientos	El lector establece conexiones entre lo que lee y lo que sabe.	Conversatorios y estrategias en torno a la lectura en la que los estudiantes establecen relaciones con las comprensiones logradas en la lectura y

construidos anteriormente.		conocimientos adquiridos anteriormente para la construcción de nuevas comprensiones.
Reflexión sobre estrategias para comprender.	Muestran un cierto nivel de reflexión sobre su propia competencia en el manejo de estrategias para comprender.	Se brindan estrategias iniciales de comprensión de acuerdo al grado en el que se encuentra el estudiante.
Motivación frente a la lectura.	Un lector que aprende a comprender gana confianza y está más motivado.	Se aborda la lectura como una actividad atractiva a los estudiantes, generando intereses y expectativas que favorezcan su comprensión.

Fuente: Chau y Velásquez (2004) Adaptado por la investigadora (2019).

Por su parte Carretero (2001), se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea.

En consecuencia, es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado), ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí. Así, la importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje.

En estas condiciones, lograr que los alumnos "aprendan a aprender", que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de "enseñar a aprender".

En esta dirección, es preciso destacar el papel decisivo que juegan los profesores en el proceso. En efecto, para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos. En pos del cumplimiento de esta meta, los docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula, siendo conscientes de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando, en primer lugar, sus propias actuaciones docentes.

Esta reflexión sobre su propio quehacer educativo es, quizás, el camino más prometedor para que los profesores lleguen a regular de una manera eficaz sus estrategias de enseñanza, y puedan aproximarse al objetivo de "enseñar a aprender" a sus estudiantes, orientando el proceso educativo hacia una autonomía que les conduzca

a "aprender a aprender" y favorezca la transferencia de sus aprendizajes a la cotidianidad de su vida.

Pensamiento reflexivo

El hombre deviene en el mundo gracias a su capacidad creadora, que además de confirmar su existencia, le permite afirmar su cultura. La pobreza de los pueblos se debe en gran parte a que desde la escuela se coarta el pensamiento creador, en palabras de Vasconcelos (2005), "una carencia de pensamiento creador y un exceso de afán crítico, que por cierto tomamos prestado de otras culturas, nos lleva a discusiones estériles, en las que tan pronto se niega como se afirma la comunidad de nuestras aspiraciones" (p.23).

El pensamiento reflexivo según Dewey (2007), consiste en una ordenación secuencial de ideas en la que cada una de ellas no sólo es determinada por la anterior, sino que a su vez determina a la siguiente dando lugar a una conclusión temporal. Cada conclusión remite a las que la precedieron apuntando siempre a una conclusión definitiva. De esta manera, se indica que el pensamiento reflexivo persigue un objetivo y ese objetivo impone una tarea que controle y organice la secuencia de ideas.

Por su parte Paul, Fisher y Nosich (2003), el pensamiento reflexivo atraviesa por tres fases: a) estado de duda o de dificultad mental, de conflicto inicial que suscita la actividad del pensamiento, b) proceso de búsqueda, de investigación racional, con el fin de encontrar alguna información que esclarezca la duda de la que partimos, c) conclusión que arroje luz sobre el interrogante que desencadenó el proceso reflexivo. En consideración el pensamiento reflexivo o crítico es aquella manera de pensar acerca de cualquier tema, contenido, o problema en la cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento haciéndose cargo diestramente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo estándares intelectuales sobre ellos.

A este respecto el mismo Dewey (2007), sostiene que el pensamiento debía cumplir un papel instrumental, mediador y evolucionista para servir a los integrantes al bienestar de los individuos (estudiantes). Se inscribe en una relación entre lo que ya se sabe, la memoria y lo que se percibe. En su tarea del conocimiento afirmó la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento. Entonces surge el siguiente interrogante: ¿Qué es y qué no es el pensamiento reflexivo?

El pensamiento reflexivo es: sobre el mundo real, trata de resolver un problema o de superar una dificultad, encadena ideas, promueve un pensamiento dirigido hacia alguna meta, es una función mediadora e instrumental que evoluciona para el bienestar humano, hace posible el trabajo sistemático y enriquece las cosas al dotarlas de significados.

Por otra parte, el pensamiento reflexivo: no permite la distracción y no es sólo un conglomerado de impresiones sensoriales.

Marco legal

La Ley General de Educación (Ley 115), presenta una visión global de lo que la educación debe ser para las distintas instituciones del País. En su Artículo 23 plantea el desarrollo de la lengua castellana, humanidades e idioma extranjero como áreas obligatorias y fundamentales, haciendo hincapié en su importancia desde los primeros grados de escolaridad, puesto que el proceso lector y escritor comienza su desarrollo en la interacción del ser humano con su entorno inicialmente familiar, continuando en la etapa escolar y debido a que este proceso es primordial en la adquisición de conocimientos, debe contar con un currículo, prácticas, objetivos y estrategias diseñados acorde a las necesidades de la sociedad actual.

Dado que las competencias comunicativas son de uso habitual y necesario en la interrelación humana, intervienen transversalmente en la comprensión de todas las áreas de conocimiento, no únicamente en el lenguaje, motivo por el cual es responsabilidad de todos los docentes el diseño y aplicación de estrategias que permitan mejorar las habilidades comunicativas, leer, comprender, escribir, hablar y expresarse correctamente.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) también establece unos Estándares Curriculares, que son los elementos que marcan la dirección y el camino que se debe tomar para el logro de las metas propuestas. Se constituyen en una propuesta que permite al docente buscar estrategias para trabajar la lengua castellana, ofreciéndole al estudiante un enriquecimiento para la construcción del conocimiento. Los estándares en este documento se encuentran definidos por grupos de grados a partir de cinco factores de organización de los cuales esta investigación tiene en cuenta el que hace alusión a la comprensión e interpretación textual.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana proporcionados por el MEN, en cumplimiento del Art. 78 de la Ley 115 de 1994, tienen como finalidad plantear ideas básicas que sirvan al docente para definir su desarrollo curricular, en este caso particular sobre el área de Lenguaje.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Lenguaje propuestos por el MEN en el 2015, fueron elaborados para complementar los estándares básicos de competencia, con el fin de que los docentes puedan establecer una ruta de aprendizaje por grados y niveles.

El decreto 1860, 03 agosto 1994, al igual que la ley 115, le da importancia a los procesos de lectoescritura antes de los grados de transición hasta la culminación de la primaria. Este decreto 1860 complementa lo que plantea la ley, donde está plasmado que la protección educativa no sólo es de responsabilidad del gobierno sino también de los padres responsables de los procesos de formación, artículos 2 y 3.

Resolución 2343, 05 junio 1996: la lectoescritura como herramienta fundamental en el proceso de desarrollo del niño tanto social como intelectual, teniendo en cuenta los

indicadores de logro sujeto al cambio y según la resolución 2343, se debe tener en cuenta las notas valorativas para lo cual las instituciones tienen la autonomía para elaborar sus logros de acuerdo a los planteamientos curriculares utilizados en este caso para la lectoescritura de básica primaria.

El Decreto 230, 14 febrero 2002, tiene como objetivo primordial el fortalecimiento de la calidad educativa dando paso a la enseñanza de la lectoescritura, a través de ambas se obtienen resultados productivos que ayudarán tanto al fortalecimiento de la enseñanza y brindarán una consolidación del proceso lectoescritura como estrategia de conocimiento estructurado en el plan de estudio en el cual se hace referencia en el artículo 3 del presente decreto.

El Plan Nacional de Desarrollo (2006 – 2016), propone el fortalecimiento de los procesos lectores y escritores. Garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos que ofrece el entorno, promoviendo espacios de lectura en las instituciones, y bibliotecas escolares, propuesta educativa que busca indudablemente el mejoramiento de la comprensión lectora.

Referente ético

La necesidad de establecer nuevas maneras de gestionar la educación como exigencias de la actual sociedad, incorpora condiciones específicas que requieren consigo de profesionales en la práctica pedagógica con valores morales y sociales para producir conocimiento útil y persistente sin que se evidencie un vacío relevante en la consideración ética, Camps (1998) argumenta, “lo que distingue la investigación educativa de otro tipo de investigación es su uso y relevancia en la práctica educativa” (p. 12). No es sólo pensar en conocimiento útil y relevante sin que lo educativo requiere de una holística comprensión, es decir, no es sobre la investigación, sino investigar con un propósito educativo.

En este sentido, a los educadores les corresponde entonces, como lo explica SEP (2006), un deber primario, el compromiso de contribuir desde cualquier ángulo al análisis, reflexión y el diálogo. Perrenoud (2007), al respecto propone cuatro problemas éticos fundamentales: a) ocultar a los participantes la naturaleza de la investigación o hacerles participar sin que lo sepan, b) exponer a los participantes a actos que podrían perjudicarles o disminuir su propia estimación, c) invadir la intimidad de los participantes, d) privar a los participantes de los beneficios. En todos los casos se trata de valorar los principios de respeto y justicia, principios que constituyen la base de la investigación y que el investigador debe considerar.

De esto se deduce, entonces, que el “saber qué”, aparte del “querer ético” que se requieren del docente para garantizar la moralidad de la acción educativa quedan en los límites del “querer hacer” como una virtud que debe dejar de lado lo “ocasional” de la educación (Porlán, 2010). Es en la práctica cotidiana del docente, donde se presentan la mayor parte de los dilemas éticos que resolver, y es en ese momento donde más

información y más apoyo debe tener el docente de parte de la institución a la que pertenece.

Marco Metodológico de la Investigación

Como ya se ha referido a lo largo de este proceso investigativo, uno de los principales objetivos de la educación en todos sus niveles es la enseñanza-aprendizaje de la ciencia, cuyo propósito es permitir que los individuos lleguen a desempeñarse de manera efectiva e innovadora en la construcción del conocimiento y la solución de problemas educativos. Es por esto que esta aparte de la investigación se reserva para dar cuenta del diseño metodológico, el tipo, enfoque, unidades de estudio y de trabajo, técnicas, instrumentos, estrategias de recolección y análisis de datos que dieron lugar a analizar, describir y valorar los avances en el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora de los estudiantes al realizar cambios a la práctica pedagógica de la docente en la I.E. José Eduardo Guerra del municipio de San Juan del Cesar departamento de La Guajira.

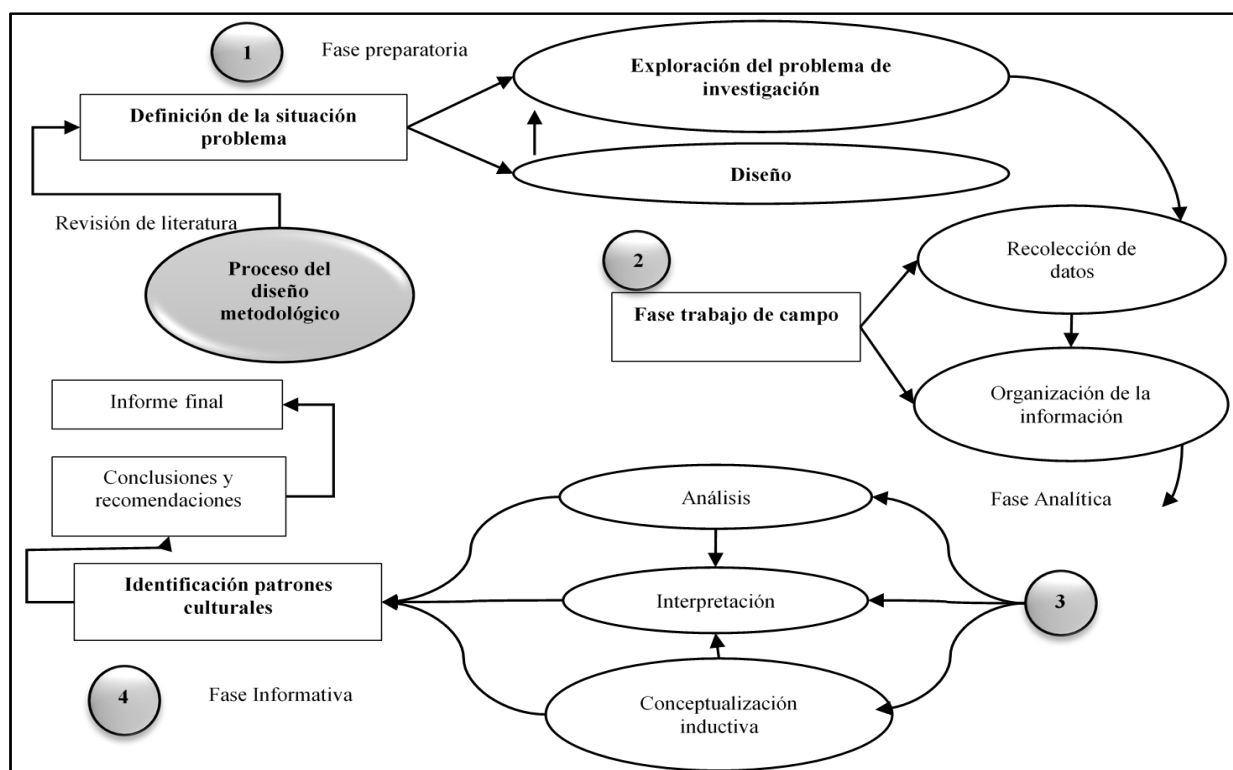


Figura 1. Representación gráfica del diseño metodológico cualitativo

Fuente: elaboración propia de la investigadora (2020).

Enfoque

El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo, que no es ajeno a la labor educativa por el hecho de constituir un ejercicio reflexivo, sistemático y crítico, que además de facilitar la construcción de conocimientos sólidos, contribuye en la cualificación de los profesionales y en la transformación de las prácticas educativas (Calvo, Camargo y Pineda, 2008). En este sentido, vincular el ejercicio docente en la práctica pedagógica tiene como propósito la formación de nuevos conocimientos que favorecen la calidad de la enseñanza del docente por cuanto se mantiene en contacto con las prácticas actuales de la disciplina que enseña. Al ejercer la docencia, permite a la investigadora interactuar con su disciplina de formas diversas, lo que puede incidir de forma positiva en la práctica pedagógica.

De acuerdo con el planteamiento anterior, Batthyány y Cabrera (2011), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Se estudia a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones actuales en que se encuentran. En este sentido la investigadora tiende a recoger datos de campo en el lugar donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio, valiéndose de fuentes como entrevistas, observaciones y documentos, más que confiar en una fuente única de datos. Se focaliza en aprender el significado que los participantes otorgan al fenómeno en cuestión.

Es fundamental conocer los factores que interactúan en el contexto educativo específico. De esta manera, la presente investigación pretende realizar una aproximación al funcionamiento del área de Lenguaje y la práctica docente en el sentido de describir y comprender los sucesos y acciones que la docente investigadora y su grupo de estudiantes llevan a cabo dentro del aula.

Puesto que la investigadora al profundizar en las prácticas docentes con relación a la comprensión lectora, desde el mismo instante que empiecen como sistemas observantes iniciarán también los procesos de intervención, es decir la docente como investigadora comenzará a auto leerse, cuestionarse, a reflexionar, lo que puede abrir paso a la redefinición de las prácticas docentes que realiza y con ello el mejoramiento continuo de la competencia lectora. Entendida ésta según Padilla y Surco (2007), como el conjunto de acciones que se ajustan a la situación con la cual se interactúa para satisfacer un criterio de desempeño estipulado por las propiedades de los objetos o eventos con los que interactúa y por la comunidad académica a la cual pertenece el investigador.

Alcance

Según Hernández, Fernández y Baptista (2015), el alcance en una investigación viene dado por el nivel de profundidad en cuanto a los datos que se recolectan el muestreo y otros componentes del proceso de investigación. Para este estudio se distingue el exploratorio, ya que según lo indican los autores, tiene como propósito:

Examinar un tema o problema de investigación y va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno, o por qué se relacionan dos o más variables (p. 83).

De acuerdo a lo anterior, desde el aula de clase se facilita observar las fortalezas y debilidades de la docente investigadora en su accionar pedagógico, frente al desarrollo de estrategias como apoyo a la enseñanza de la competencia comunicativa lectora y discernir sobre la realidad de los estudiantes en el proceso lector. Situación que permite por demás, evidenciar las causas que frenan y consecuentemente dificultan el desarrollo fluido de la competencia lectora.

Lo dicho se relaciona con los objetivos de este estudio: describir de manera sistemática las acciones de enseñanza, analizar los cambios presentados en la práctica pedagógica y reconocer el uso de estrategias dinamizadoras conducentes al fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora y de los estudiantes, que para esta investigación correspondieron a recursos transversales en la asignatura de Lenguaje, los cuales permitieron a la docente investigadora generar procesos de construcción creativa relacionados con la elaboración de textos donde el estudiante desarrolla su imaginación y toma en cuenta sus experiencias previas de acuerdo al currículo educativo los cuales impactaron de manera significativa en los estudiantes vinculados al estudio.

En efecto, como la investigación apunta a la transformación de la práctica pedagógica del docente, generar procesos relacionados con el currículo educativo, es el equivalente a promover el interés, movilizar sus conocimientos previos, sus procesos imaginativos y creativos, y activar la predicción; las que se utilizan para después de la lectura persiguen la síntesis global del texto como la identificación de la estructura organizativa del mismo. Lo que permite al estudiante comprender mejor el texto escrito y poder manifestar su interpretación acerca de los sucesos o eventos que se narran por parte del autor.

Diseño de investigación acción

Un estudio de enfoque cualitativo, como lo sustenta Meneses (2004) indica que “la ciencia social es fruto del conocimiento conseguido y aceptado por el hombre por medio de procesos de reflexión, sistematización y rigor realizados con la finalidad de interpretar y comprender la realidad” (p. 224). También es operativo un diseño descriptivo, ya que permite describir e interpretar la realidad de las personas. Al respecto, Hernández y otros (2015), indican que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos o comunidades que trabajan sobre las realidades de los hechos y sus características fundamentales es de presentar una interpretación correcta” (p.117). Dicho en otras palabras, permiten conocer la información para luego describir, analizar e interpretar sistemáticamente las características del fenómeno estudiado.

De igual manera el diseño se apoya en una metodología de investigación-acción pedagógica; en el campo educativo es la opción de mayor pertinencia a la reflexión sobre las prácticas de aula convirtiéndose en una oportunidad para que el docente sea un investigador permanente de su propio quehacer y se acerque a la posibilidad de construir saber pedagógico que conduzca a la formación de estudiantes críticos y reflexivos que pongan al servicio de su vida cotidiana los aprendizajes (Ibáñez, 2007).

Al realizar acciones de transformación en la práctica se busca mejorar los resultados de los estudiantes, como lo explica Elliot (2000), “la investigación-acción pedagógica se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p.5). Sumado a todo lo anterior, en este tipo de investigación se establecen ciclos de reflexión acción a el fin de generar una transformación en la práctica pedagógica (Vásquez, 2012), propone tres fases: *deconstrucción, reconstrucción y validación*.

Deconstrucción: A partir de la observación y análisis de información se reconocieron las fortalezas y debilidades existentes en la población a impactar, permitiendo así la reconstrucción absoluta de la práctica. (Planeación y propuesta metodológica). De esta manera se buscó desarrollar el objetivo específico uno de la presente investigación.

Reconstrucción: Luego de identificar las debilidades y fortalezas se estableció una nueva práctica sustentadas teóricamente, que permitió impactar la situación problema sin desconocer beneficios de las prácticas de aula anteriores. (Diseño e Implementación de la propuesta metodológica). En esta fase se ejecutó el objetivo específico número dos de la presente investigación.

Validación (Evaluación y reflexión): En esta última fase se hizo la validación de la efectividad, se corroboró la práctica pedagógica generó beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Análisis de resultados, conclusiones, recomendaciones o nueva propuesta). Acorde al objetivo específico tres de la presente investigación. Estas fases permitieron a la docente investigadora realizar el análisis crítico y reflexivo acerca de su propia práctica lo que permitió general acciones conducentes a la reevaluación de la problemática encontrada. Todo ello tiene su sustento en Latorre (2005), cuando expone:

Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma; para llegar a una mejora educativa en el estudiante, se requiere primeramente describir los procesos de las diversas actividades que realiza el docente en su práctica pedagógica, desde la identificación de estrategias de acción implementadas y luego sometidas a una evaluación reflexiva hacia el cambio social y del conocimiento en espacios propios donde surgen los problemas, los cambios y las respuestas prácticas (p.26).

Todo ello requirió previamente de un análisis que ha permitido detectar en forma clara y objetiva distintos problemas en la práctica pedagógica docente, con el propósito de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y explicar sus causas y efectos. De ahí que, en función de los objetivos, el estudio tenga un carácter descriptivo.

De igual manera este estudio responde a un diseño longitudinal, según Del Río (2013), constituyen la manera de recopilar datos de la misma muestra repetidamente en diferentes intervalos de tiempo. Esto corresponde en la presente investigación, a las observaciones que la docente investigadora realiza a las unidades de análisis (estudiantes) con el fin de detectar cualquier tipo de cambio que acontezca mientras se está dando el proceso de construcción de los aprendizajes, lo cual permitió establecer una secuencia adecuada de los eventos ocurridos en el aula.

Exposición del contexto en el cual se desarrolla la investigación

Como lo exponen Gorgorió y Bishop (2000), uno de los principios que tiene que orientar toda investigación científica es situar el trabajo en el contexto específico en el que se desarrolla por el hecho de que la investigación debe reconocer y documentar los contextos culturales, sociales e institucionales en lo que se desarrolla, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debe actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos. Para efectos de este estudio se tuvieron en cuenta el contexto local, el contexto institucional y el contexto de aula y práctica docente.

Contexto local

Esta investigación se desarrolló en la República de Colombia, departamento de La Guajira, municipio de San Juan del Cesar; situado en el valle del río Cesar, único pueblo señorial asentado a orilla del Río César sobre una altitud de 200 metros sobre el nivel del mar, celoso guardián del fértil y extenso Valle que lo vio nacer. Cuyo espacio territorial, se encuentra enmarcado en un paisaje fascinante con sus praderas cubiertas por el verdor de sus llanuras, serpenteadas por el Río Cesar, que desciende con sus aguas cristalinas y bulliciosas de las altas cumbre del majestuoso Nevado de Santa Marta. Históricamente la región fue habitada por indígenas Tupes, Coyaimas, Conopans y Marocazos, hasta la llegada de los colonizadores españoles bajo el mando del sargento Félix Arias, quien fundó la localidad de San Juan del Cesar el 24 de junio de 1701 (Alcaldía de San Juan del Cesar, 2018).

Limita al norte con los municipios de Riohacha (capital del departamento) y Distracción, por el sur con los municipios de Villanueva y El Molino y el departamento de Cesar, al oriente con la República Bolivariana de Venezuela, y por el occidente con Riohacha, Dibulla y el departamento de Cesar. Cuenta con 37.327 habitantes (Alcaldía de San Juan del Cesar, 2016). El municipio de San Juan del Cesar está dividido de la siguiente manera: treinta y cinco (35) Barrios que integran la cabecera municipal de San Juan del Cesar; diez (10) corregimientos, catorce (14) centros poblados y veinticuatro (24) poblados (Alcaldía de San Juan del Cesar, 2018).

Contexto institucional

En el Proyecto Educativo Institucional (2016) del colegio se indica que el colegio José Eduardo Guerra inició labores el primero de marzo de 1991, con 17 docentes tres administrativos y una población de 412 estudiantes debidamente matriculados en los grados de 6° a 9°. Inicialmente los estudiantes fueron atendidos en las instalaciones de la Escuela Rafael Celedón. En el año 1994 fue aprobado los estudios de 6° a 11° y ese mismo año, el tres de diciembre graduó la primera promoción de Bachilleres de la Institución.

Tiene como misión, brindar a la juventud del municipio y de La Guajira, el inalienable derecho de la formación personal y social, con el propósito de convertir a los jóvenes en personas aptas para el cambio, el avance la investigación y la transformación de su entorno tomando como base las experiencias, las necesidades de su sociedad.

En la visión expresa su propósito de formar líderes íntegros en todas sus dimensiones, conscientes de su responsabilidad como ente individual y social de un mundo cambiante y transfiere los lineamiento que adquiere en instrumentos de valoración a través de un manejo eficiente con liderazgo, con bases de dimensiones humanas, sociales y trascendentes con capacidad y necesidad de decidir actuar, ser diseñador de proyectos de vida personal con base a los derechos humanos frente a los avances tecnológicos y sociales tomando conciencia del proceso histórico cultural en el que se encuentra inmerso.

Es una institución de carácter mixto que ofrece los niveles de educación preescolar, básica, secundaria y media, consta en su estructura con sala de informática, sala de audiovisuales, biblioteca, restaurante escolar, cafetería, espacios deportivos, y sala de atención de padres. El índice sintético de calidad educativa del año 2017, analizado en el año 2018 fue tanto para secundaria como en la primaria por debajo de la media nacional. Sin embargo, adopta y cumple con las políticas y lineamientos propuestos por el estado, tal como lo establece la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, los estándares de educación y demás normas. Sin embargo, en algunas situaciones se replican prácticas pedagógicas poco actualizadas.

Contexto de aula y práctica docente

Para el caso del ciclo de reflexión desde donde se construyen las prácticas pedagógicas de la docente investigadora, tendiente a resignar su labor, utiliza estrategias, dispositivos o recursos discursivos son asimilados por los estudiantes como permanente actividad dentro del aula de clase, evidenciándose una enseñanza tradicional. Ser docente actualmente implica asumir que el conocimiento y los estudiantes cambian velozmente, y que, para dar respuesta adecuada frente al derecho a la educación, se hace fundamental que el profesorado continúe aprendiendo las teorías, metodologías, técnicas y prácticas que el alumnado de hoy necesita (Toffler, 2009).

Estos requerimientos son cuestionables en la institución, dado que no alcanza a superar el nivel bajo del índice sintético de evaluación en el área de Lenguaje, especialmente en la competencia comunicativa lectora. Lo anterior obliga a revisar la racionalidad con la cual opera la escuela y la práctica pedagógica docente. Sin embargo, el docente al enfrentarse a los requerimientos del aula constata que las limitaciones requieren de una reformulación orientada a comprender la compleja realidad educativa y a construir modos de actuación que la aproximen de manera gradual pero irrenunciable a la escuela y al ejercicio del rol docente.

En el sentido más amplio, la docente investigadora como los estudiantes han de contemplarse en función de los intereses que estructuran la naturaleza del conocimiento, las relaciones sociales del aula y los valores mismos que ellos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, se quiere extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformadores. De esta manera, la transformación de la práctica pedagógica de la docente investigadora debe evidenciarse en cambios en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora que redunde en la comprensión desde los niveles de la lectora en los estudiantes.

Como lo indican Cassany y Loma (2003), la lectura es un instrumento potente de aprendizaje. Leyendo libros, periódicos o papeles se puede aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, entre otras. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje para la escolarización y para el crecimiento intelectual del estudiante.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Parella y Martins (2010) señalan que la muestra “es una parte representativa de un conjunto, poblacional o universo en la que entran todos los miembros de la población” (p. 109). De igual manera, la elección de unidades de trabajo estuvo manejada por la investigadora teniendo en cuenta el criterio de los autores antes citados quienes refieren que cuando el investigador selecciona una muestra, está obligado a describir los criterios o mecanismos que aplicara para obtenerla.

Unidad de análisis

Hernández y otros (2015), afirman que “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. La población es el conjunto integrado por todas las partes, mediciones u observaciones del universo de la investigación” (p.121). Para este estudio se tomará como unidades de análisis la docente y estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa José Eduardo Guerra en su totalidad treinta y nueve (39) sujetos; treinta y ocho estudiantes y una docente, con los cuales se espera vivenciar aspectos que conduzcan a la transformación de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora.

Unidad de trabajo

Identificada las unidades de análisis se obtiene la muestra, definida según Hernández y otros (2015), “un subconjunto de elementos que pertenecen a un conjunto definido en sus características llamada población” (p.131). En esta investigación dado que el tamaño de la población es pequeño se tomó la totalidad de las unidades de análisis, con el propósito que sea coherente con el método cualitativo, indicando que se va a explorar (objetivos), cómo debe procederse (la estrategia) y qué técnicas se van a utilizar (la recolección) quedando constituida la unidad de trabajo de la siguiente manera:

Institución Educativa	Docentes	Estudiantes	Total
José Eduardo Guerra en el municipio de San Juan del Cesar departamento de La Guajira.	01	38	39
Total	01	38	

Tabla 3. Descripción de la unidad de análisis y la unidad de trabajo

Fuente: elaboración propia de la investigadora (2020)

Categorías de análisis

Las categorías de análisis representan en investigación un elemento tanto teórico como operativo. Responden a la necesidad de crear unos parámetros conceptuales que faciliten el proceso de recoger, analizar e interpretar la información. En efecto, las categorías se establecen desde la formulación del problema ya que las principales categorías que definen el objeto propio de estudio están contenidas en el problema. Alimentan de manera directa lo que constituirán los principales ejes teóricos del marco teórico, y orientan y estructuran tanto el diseño de instrumentos como el análisis e interpretación de la información.

Dentro del ejercicio reflexivo y crítico sobre las prácticas pedagógicas de la docente investigadora y la necesidad de transformarlas, fueron propuestas categorías y subcategorías de análisis, enmarcadas en dimensiones de prácticas pedagógicas (Enseñanza), prácticas pedagógicas (Aprendizaje), competencias comunicativas lectoras (Comprensión lectora) y pensamiento. Lo expuesto tiene su sustento en Elliot (2000), cuando indica que cada subcategoría emerge como un tópico a partir de los que se recoge y organiza la información para su posterior análisis y reflexión como se ha venido insistiendo en esta investigación.

Dimensiones	Categorías de Análisis	Subcategorías	Instrumentos
Práctica pedagógica (Enseñanza)	Planeación	Programa de Lenguaje Estrategias instruccionales	Diario de campo Documentos institucionales Aplicación de prueba
	Evaluación	Formativa - Sumativas	formativa y sumativas

Práctica pedagógica (Aprendizaje)	Competencias comunicativas	Comprensión lectora Nivel de comprensión	Inventario de competencias Rúbricas de evaluación Ciclo de reflexión
Pensamiento	Metacognición	Pensamiento reflexivo	Rutina de pensamiento Entrevista semiestructurada

Tabla 4. Matriz de categorías

Fuente: La investigadora, elaboración propia (2019).

Dimensión Práctica Pedagógica: Enseñanza

El actuar académico debe reconocer la trascendencia de los saberes que circulan en las fronteras de conocimiento en el aula y sus implicaciones en la formación de los niños y niñas en la escuela. Por tanto, pensar en la práctica pedagógica docente, es comprender los discursos, las acciones y los escenarios que privilegian los procesos educativos y formativos en pro de los educandos. De allí que la enseñanza no es sólo transmitir un conocimiento, antes bien es un ejercicio cíclico que por su misma dinámica permite ser evaluado y retroalimentado insistentemente hasta lograr el objetivo planeado que no debe ser distante a dar respuesta a las falencias educativas en forma eficiente y en términos de calidad, es la manera de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

De acuerdo con Parra (2014), la práctica pedagógica de la enseñanza permite al docente centrar su atención en tres tipos de saberes, el disciplinar, el pedagógico y el académico, y consigo dar respuesta a tres interrogantes vinculantes al hecho educativo ¿Que sé? ¿Cómo comunico lo que sé? ¿Cómo me trasformo con lo que sé? Interrogantes que están perfectamente hilvanados con el binomio enseñanza – aprendizaje, convenientes para reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula y conducentes al fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora. De allí, el encuadre perfecto entre un sujeto pedagógico que enseña (Docente) con un sujeto con capacidad de aprender (Estudiante).

Visto desde esta perspectiva, el docente entonces tiene la capacidad de transformar el saber que posee, en un saber posible de ser enseñado. Por tanto, desde esta dimensión de la práctica pedagógica de la enseñanza se establecen ciclos de reflexión a fin de generar una transformación en la realidad del aula mediante la deconstrucción, reconstrucción y validación con el fin de fortalecer el proceso de la comprensión de lectora. Importa y por muchas razones, ubicar dentro de esta dimensión las categorías de análisis planeación con sus subcategorías programa de Lenguaje y estrategias instruccionales, así mismo, la categoría evaluación con las subcategorías formativa y sumativa. Lo que permite examinar el inicio y fin de la investigación acción.

Cabe considerar por otra parte, que la planeación en las instituciones educativas se realizaba teniendo en cuenta el plan de estudios o los contenidos programáticos de una escuela en particular dejando de lado los conocimientos previos que los alumnos

traían consigo y por consiguiente una retroalimentación que fuese compatible con el proceso de enseñanza, tal vez por la misma planificación de la clase, enmarcada en un recetario paso a paso. Situación que fue cambiando con los índices alcanzados por los estudiantes y la escuela en las pruebas externas de control y seguimiento de calidad educativa que no eran los alentadores para el proceso mismo. Lo que obligo a buscar medios y herramientas de diseño de unidades de comprensión basadas en una cultura de pensamiento.

Ahora, planear se ha convertido en las escuelas en uno de los procesos más importantes de la práctica pedagógica de los docentes y demás agentes educativos; evidenciado en la forma de construir propuestas de trabajo de forma anticipada, traducidas en acciones que potencian y concretan la formación y el aprendizaje de las niñas y los niños en particularidades según la cosmovisión, saberes y prácticas de su pueblo. A partir de allí, los docentes desde su autorreflexión crítica, planeación y accionar estratégico han llegado a concientizarse de las fortalezas y necesidades de los estudiantes y de ellos mismos.

Como lo manifiesta Abdala (2007), la práctica pedagógica bajo la orientación de la planificación es vista como la relación entre maestro – conocimiento – alumno centrada en el enseñar y aprender, esto es, pensar en los procesos que conducen al conocimiento o a los resultados de un saber; que los estudiantes aprendan a pensar los conceptos básicos de construcción, a elaborar posiciones críticas y posibles soluciones a las problemáticas del medio ambiente natural y social que rodea.

Considerando que la educación presupone el desarrollo de habilidades de forma integral en igualdad de oportunidades para el ser social se plasman los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en un conjunto estructurado y coherente con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC), con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes. Aparece el programa de Lenguaje como el medio para fortalecer los procesos de aprendizaje asociado a las estrategias instruccionales de aquellos estudiantes cuyo rendimiento escolar es bajo ya que presentan ciertas características relacionadas con algún problema de aprendizaje, así como también apoyar la labor docente para que al interior del aula las características puedan ser identificadas y tratadas.

Lo anterior tiene su sustento en la proposición de Álvarez (2008), al afirmar que los programas del área de Lenguaje contienen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos. Información que resalta la importancia de planificar actividades para desarrollar de forma competente el programa de Lenguaje dotándolos de una competencia comunicativa oral (lectora).

Los propósitos de la docente investigadora es que los estudiantes participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral, lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento, identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios, todo ello en pro de una comprensión lectora efectiva.

Con relación a la evaluación, ésta es fundamental por el papel que cumple en la evaluación de la escuela y forma parte del proyecto formativo (eso es el currículo), de los procesos enseñanza y aprendizaje, como lo perciben Bloom, Hastings y Madaus (2013) Sin una evaluación bien hecha, no hay manera de saber si las cosas van bien o no en lo que se refiere a la formación que se ofrece y en general a todos los dispositivos puestos en marcha para que la formación se produzca en los estudiantes: desde los recursos materiales a los metodológicos, desde los contenidos de la formación hasta su organización.

Resulta también de especial importancia la evaluación formativa. El docente proyecta sobre el alumno el conocimiento, la valoración y la actuación. Cuando enseña, no sólo transmite conocimientos, sino que promueve valores y actitudes y enseña estrategias. El alumno no sólo adquiere conocimientos, sino que aprende habilidades, destrezas, actitudes y valores. Su finalidad es informar a los alumnos de sus aciertos, errores o lagunas, de manera que el feed-back informativo les permita reconducir sus futuras actuaciones. Diferente a la evaluación sumativa que es más social que pedagógica ya que se trata de determinar si los sujetos reúnen las condiciones necesarias para la superación del nivel literal, inferencial y crítico.

Las dimensiones, categorías de análisis y subcategorías propuestas se caracterizan por abordar no solo la práctica pedagógica de la enseñanza, sino que, por medio de actividades pedagógicas, estrategias instruccionales, rutinas de pensamiento y lecturas para generar comprensiones literales, inferenciales y críticas, se realiza una planeación transversal donde convergen varias asignaturas, ya que leer o comprender leyendo no es única y exclusivamente del área de Lenguaje como suelen manifestar los docente de otras áreas del saber, rescatando los conocimientos previos del estudiante e integrando diferentes grados en torno a la misma planeación, respetando la complejidad del contenido programático de cada materia o curso.

Las *rutinas de pensamiento*, son estructuras con las que los alumnos, de una manera individual o colectiva, inician, discuten, a la vez que descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para generar pensamientos, reflexionar y razonar, especialmente, *veo, pienso y me pregunto, antes pensaba, ahora pienso y ¿Qué te hace decir eso?*, son una forma central en la intervención pedagógica para hacer visible el pensamiento de los estudiantes, hilar sus saberes previos con las lecturas que se abordan en los desempeños de comprensión, fortalece los tres niveles de comprensión cuando se invita al estudiante a escribir lo que observa, lo que piensa sobre la imagen que observa y las preguntas que esta le produce. La retroalimentación se hace constante durante todo el proceso de aprendizaje y no se toma como una evaluación final de lo aprendido por el estudiante. La planeación se retroalimenta con las reflexiones que surgen a partir del análisis autocrítico del diario de campo.

Por su parte, la reflexión pedagógica es un proceso que desde las primeras etapas de la investigación está presente en la medida que analiza la realidad del aula y promueve la búsqueda de soluciones a las problemáticas que allí surgen. De acuerdo con lo anterior, Perrenoud y Schön (2007) plantean que la reflexión pedagógica es un

medio adecuado para su cualificación permanente, en tanto permite revisar los interrogantes que el trabajo cotidiano plantea, así como los procedimientos utilizados al analizar la labor realizada por los estudiantes.

Dimensión Práctica Pedagógica: Aprendizaje

“Aprender es adquirir conocimientos por medio de la enseñanza”. Partir de esta aseveración teniendo como escenario propicio el aula de clase en asocio con un docente que posibilite la experiencia de nuevos conocimientos en los estudiantes, que estimule la disciplina, la responsabilidad, los valores éticos y morales los cuales se sustentan el diálogo que debe soportar el acto de educar. Según Loaiza, Rodríguez y Vargas:

Permiten a su vez demostrar el rol de la autoridad, el poder y el saber y en otras; en tanto, dependiendo de la forma como el docente asume dichas categorías, eso se verá reflejado en las formas de relacionarse, y por ende en el desempeño del estudiante, que va más allá de unos resultados cuantitativos, pues se trata de un proceso formativo y no meramente instructivo. (2012, p. 3)

Tradicionalmente el aprendizaje, es considerado dentro de la acción del acto pedagógico, según Patino (2006), como el conjunto, entre el profesor, estudiante, contenido, a lo que se añade, el clima del aula, las políticas educativas, las tecnologías, negociaciones, los conflictos los contenidos curriculares entre otros. Se refrescan los ideales de Piaget (1978), aprender se da a través de hacer y explorar, un hecho innato de la naturaleza del conocimiento en la reorganización de los procesos mentales donde el Lenguaje y el juego hacen parte esencial para experimentar.

No obstante, al analizar los resultados de pruebas externas realizadas por el ICFES y la prueba diagnóstica de comprensión lectora de complejidad lingüística sobre el contenido del texto, se pudo evidenciar que principalmente las comprensiones de los estudiantes son de tipo literal, que se les dificulta realizar inferencias, relacionar lo leído con sus experiencias o conocimientos y cuando se les pide que narren lo que interpretaron acerca de la lectura que se acaba de realizar, no logran dar mayores argumentos frente a lo leído. Por tanto, la lectura es mecánica sin ningún aprendizaje significativo. Se evidenció la dificultad que los estudiantes tienen para comprender lectura de forma global y puedan generar conocimiento a partir de ellas. Razones suficientes para potenciar desde la dimensión de enseñanza, acciones encaminadas a transformar la práctica pedagógica, cuyos resultados se vean reflejados en el aprendizaje de los estudiantes.

En la categoría de análisis de la competencia comunicativa es importante indagar sobre los aspectos de la lectura y la forma como el estudiante comprende la lectura. Es abordar la premisa de Restrepo (2004) el proceso lector es el medio que aporta a una adecuada construcción del significado desde la relación que se establece entre el lector, el texto y el contexto; la integración de estos tres es la que define la comprensión, cada lector comprende un texto de acuerdo a la realidad interior, a su experiencia previa, a su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional.

Al observar el proceso lector en los estudiantes, se debe tener presente los distintos pasos a seguir hasta conseguir mejorar la competencia lectora. La primera lectura, tiene que ser rápida, y es donde se intenta adquirir el significado general del texto. La segunda lectura se subraya todos aquellos pasajes o frases que contienen información importante. La tercera lectura sólo se subraya aquellas palabras que contienen la información clave. La cuarta lectura el estudiante ya está listo para realizar una lectura rápida. Se turna entonces a la comprensión lectora, aquella que da cuenta del sentido global, estableciendo relaciones entre enunciados y evaluando su intencionalidad. Abordan los niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítica. En definitiva, el aprendizaje del proceso de lectura y el desarrollo de los niveles se logran en estos tres momentos.

Desarrollar el nivel literal en la lectura, es lograr que el estudiante reconozca la idea principal del texto, la secuencia de los hechos y las relaciones de causa efecto. En cuanto al nivel inferencial, es adentrarse en el texto para comprender información que no se encuentra escrita o referenciada desarrollar este nivel de comprensión; las rutinas de pensamiento veo, pienso, me pregunto y antes pensaba, ahora pienso; son una herramienta transversal a los momentos de lectura y se establecen cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído. El nivel crítico, intervienen los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído.

Cobran fuerzas así, las prácticas de aula al hacer que los estudiantes sostengan y argumenten su postura frente a lo leído, puedan juzgar el contenido del texto y la intención comunicativa del autor desde su experiencia personal, manifestar reacciones frente a lo ocurrido durante la lectura y la creación de nuevos aprendizajes; aspectos que favorecen el desarrollo metacognitivo del estudiante. Entonces, leer y comprender, “es la capacidad de descubrir significados escondidos y, por lo tanto, quien sabe de leer de verdad tiene la posibilidad de ver muchas más cosas en el mundo que aquel que no domina esta habilidad” (MEN, 2013, p.55).

La implementación de rutinas de pensamiento son estrategias que han resultado exitosas para abordar los diferentes momentos de la lectura y que van generando comprensiones en los estudiantes desde el primer momento, inclusive, antes de la lectura. La práctica investigativa permite evidenciar que antes de la lectura se deben realizar actividades preliminares que activen los conocimientos previos de los estudiantes. De allí que cada estudiante en el aula de clase dé su punto de vista y exprese lo que piensa sobre la lectura realizada.

Dimensión Pensamiento. Metacognición

La formación de ideas y representaciones de la realidad en la mente del hombre es lo que se denomina pensamiento, por tanto, todo conocimiento se origina desde el pensamiento. Mateos (2001), acota que el conjunto de representaciones de la realidad que tiene un sujeto, almacenadas en la memoria a través de diferentes sistemas, códigos o formatos y es adquirido, manipulado y utilizado para diferentes fines por el entero

sistema cognitivo que incluye, además del subsistema de la memoria, otros subsistemas que procesan, transforman, combinan y construyen esas representaciones del conocimiento se denomina pensamiento. Asimismo, el pensamiento para Ritchhart, Church y Morrison (2011):

Está en centro del proceso de aprendizaje y no se trata de un agregado o de algo que se deja para hacer si sobra tiempo. Nosotros, como docentes, que, al disminuir las oportunidades de pensamiento en nuestros estudiantes, también estamos reduciendo su aprendizaje (p.64).

El desarrollo de pensamiento en la investigación se logra mediante unidades de comprensión que emplea las *rutinas de pensamiento* como eje de acción en el desarrollo de las habilidades de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico. Los saberes previos y la contextualización del conocimiento refieren la metacognición y ésta distingue tres tipos de conocimientos: científico o disciplinar, representacional y construido que determinan según Chaux y Velásquez (2004) las características para reconocer un lector metacognitivo a) objetivos y estrategias del lector, b) los saberes previos, c) planteamiento de preguntas, relación entre lo leído y conocimientos construidos anteriormente, reflexión sobre estrategias para comprender y la motivación frente a la lectura.

Por esta razón, la práctica pedagógica debe promover el desarrollo del pensamiento en los diferentes momentos de la lectura y hacerlo visible para generar nuevos aprendizajes y crear una cultura de pensamiento en el aula de clase que surge desde las estrategias de comprensión. Establecer conexiones lógicas fruto de las relaciones entre el contexto, el lector y texto hace suponer, de acuerdo con el ICFES (2003) que “el estudiante ha desarrollado un pensamiento relacional que le permite pensar los textos como redes de significados. Este proceso de pensamiento es complejo y supone que la escuela realice acciones que se encaminen a desarrollar este tipo de pensamiento” (p.13).

De otra parte, en la categoría de análisis metacognición, promover actividades pedagógicas que se encaminen a generar experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión del conocimiento y el establecimiento de conexiones con el contexto del estudiante, permiten el desarrollo del nivel crítico en la lectura.

En efecto, para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos. En aras del cumplimiento de esta meta, los docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula, siendo conscientes de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando, en primer lugar, sus propias actuaciones docentes. Un componente importante es hacer visible el pensamiento reflexivo, y este se logra mediante la implementación de rutinas de pensamiento.

De esta manera, el pensamiento reflexivo, es una ordenación secuencial de ideas que dan lugar a una conclusión temporal que persigue un objetivo y ese objetivo impone una tarea que controle y organice la secuencia de ideas (Dewey, 2007). Se inscribe en una relación entre lo que ya se sabe el estudiante, la memoria y lo que éste

percibe, es decir, los alumnos adquieren un conocimiento partiendo de conocimientos previos.

Una actividad que permite que los estudiantes conecten sus saberes previos con la lectura y además genere un momento reflexivo es la rutina de pensamiento *antes pensaba, ahora pienso*. Donde se registra en el primer momento los conocimientos que tiene el estudiante frente a un determinado tópico, y al final del proceso de lectura y construcción de significados, realiza la reconstrucción del concepto final enriquecido con las comprensiones realizadas. Esto se logra haciendo visible el pensamiento de los estudiantes, además, permite fortalecer el pensamiento crítico, aumenta el vocabulario y la capacidad de razonar mediante estrategias que enseñan a pensar. A este proceso le llamamos metacognición. Es decir, al desarrollar pensamiento lector en los estudiantes, se está realizando metacognición.

Rutinas de pensamiento

Un componente importante en el marco de la Enseñanza para la Comprensión es hacer visible el pensamiento, y este logra mediante la implementación de *rutinas de pensamiento*. Estas actividades de pensamiento hacen referencia a un conjunto de estrategias repetitivas que buscan potenciar el desarrollo cognitivo. En este sentido Sarradelo (2012) considera que el objetivo de las rutinas de pensamiento es “promover un aprendizaje basado en la comprensión profunda, el uso activo del conocimiento y el pensamiento crítico y creativo” (p. 17).

En coherencia con lo anterior las rutinas de pensamiento permiten el desarrollo de comprensiones de mayor complejidad sobre un determinado tópico ya que promueven el fortalecimiento de procesos cognitivos y metacognitivos. Para Salmon (2009) “las rutinas de pensamiento son una provocación continua para justificar, profundizar, cuestionarse. De este modo, se convierten en el motor de pensamiento y, con el tiempo, se utilizan de modo natural” (p. 65).

En consecuencia, las rutinas implementadas en la investigación reflejan un gran aporte al proceso de comprensión de lectura pues su desarrollo se puede realizar en los diferentes momentos de la lectura generando en los estudiantes interés y expectativa por la lectura, predicción de los acontecimientos y evaluación del proceso de comprensión. Se puede considerar las rutinas de pensamiento como estrategias funcionales tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje. Al respecto Ritchhart (2014) considera que:

Las rutinas de pensamiento operan como herramientas de pensamiento, deben ser útiles tanto a los estudiantes como a los docentes. En lugar de ser simplemente actividades que ayudan a los docentes “enganchar” a los estudiantes de manera activa, las rutinas de pensamiento son herramientas que los estudiantes pueden utilizar para apoyar su propio pensamiento. En realidad, el verdadero propósito de las rutinas es promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices (p.87).

De esta manera las rutinas de pensamiento son una estrategia que no necesariamente deben estar referenciadas por diferentes teóricos; también pueden ser diseñadas e implementadas por docentes, lo importante es generar una cultura de pensamiento en torno a las necesidades de los estudiantes en relación con su contexto, la implementación de rutinas de pensamiento ayuda a los maestros a generar pensamiento y a pensar acerca del pensamiento de modo intencional.

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información

Dan lugar a establecer contacto con las unidades de observación en la investigación, para este estudio fueron consideradas las siguientes técnicas e instrumentos: a) observación participante, b) análisis de documentos, c) bitácora o diario de campo, d) evaluación diagnóstica, e) prueba formativa, f) rutinas de pensamiento.

Observación participante

Es la técnica más utilizada en las investigaciones cualitativas, ya que permiten la adquisición de información, y tiene como objetivo la recolección de datos sobre las acciones, opiniones y perspectivas del sujeto (estudiante) (Rodríguez, 2016). En efecto, es una técnica muy conveniente para la investigadora ya que le permite comprender el medio social de interacción de los estudiantes al participar de manera activa en las actividades y establecer relaciones abiertas con los mismos, recibiendo datos directos y descriptivos, para lo cual será necesario la guía de observación.

En consideración y para este estudio, la observación participante tiene lugar en el momento mismo que la docente - investigadora, describe de manera sistemática las acciones de enseñanza llevadas a cabo en la implementación de estrategias para fortalecer la competencia comunicativa lectora en sus estudiantes. Al involucrarse en el día a día en las actividades de rutina o propuesta de intervención que serán asentados en el diario de campo, y se tomaron en el mismo momento o inmediatamente después de haber ocurrido. Como lo expone Hurtado (2010) es la técnica empleada en la investigación cualitativa que permite registrar los sucesos observados en función de las categorías y subcategorías en estudio.

Análisis de documentos

Esta técnica constituye el estudio de los documentos impresos (libros, actas, memorias, periódicos, revistas, entre otros), lo cual contribuye a la comprensión de problemas sociales de hechos educativos a los que se refieren y representa la información de un documento estructurado.

Para efecto de esta investigación se tuvo en cuenta los documentos institucionales como: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y La Malla de Aprendizaje y el Programa de Lenguaje que se constituyen en instrumentos de referencia para contrastar la información recogida y requerida en la investigación. La malla curricular tiene como propósito según lo señala el MEN (2016), ofrecer una herramienta pedagógica y didáctica

a los establecimientos educativos y docentes, favorecer el fortalecimiento y la actualización curricular, centrada en los aprendizajes de los estudiantes grado a grado.

Bitácora o diario de campo

Sirvió a la docente investigadora para tomar nota de aspectos que consideró importantes para organizar, analizar e interpretar la información recolectada en función de las observaciones referidas a describir de manera sistemática las acciones de enseñanza llevadas a cabo, analizar los cambios presentados en la práctica pedagógica de la docente al implementar estrategias para fortalecer la competencia comunicativa lectora de sus alumnos. Cabe destacar que este instrumento se utilizó durante todo el proceso de la investigación, aportando datos relevantes para la triangulación de la misma.

Porlán (2010), señala que la bitácora o diario de campo, es instrumento de monitoreo permanente del proceso de observación, fundamental en las investigaciones de prácticas pedagógicas, y tiene lugar en las instituciones educativas en la medida que oriente a los estudiantes a obtener conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional del docente poniendo de manifiesto los aspectos del aprendizaje.

Evaluación diagnóstica

Instrumento que permite identificar los diferentes niveles de desempeño que tiene el estudiante en los conocimientos evaluados. Proporciona información relevante sobre el proceso de aprendizaje que se da desde la enseñanza, en relación a la comprensión lectora. Para Hernández, Fernández y Baptista (2015) estas pruebas, “evalúan proyecciones de los participantes y determinan su estado en una variable, con elementos cuantitativos y cualitativos”. (p.261). Este insumo permite evaluar resultados y replantear las prácticas docentes para orientar nuevas estrategias en los procesos de formación en la comprensión lectora, ajustar el currículo de acuerdo a las necesidades y niveles de desempeño del estudiante, visualizar la pertinencia de trabajar articuladamente entre las áreas del conocimiento.

Prueba formativa

La evaluación formativa consiste en evaluar el progreso y los conocimientos del alumno de forma frecuente e interactiva (Vasconcelos, 2005). De esta manera la docente investigadora puede ajustar sus programas para satisfacer mejor sus necesidades educativas. Esta evaluación interpretando a Solé (2001), tiene lugar durante el proceso comunicativo de la comprensión lectora en el momento en que los estudiantes realizan las actividades asignadas por la docente. Ahora bien, de acuerdo con Sacristán (1997), Sirve al docente para monitorear el aprendizaje y proporcionarle al estudiante retroalimentación continua, identificar las fortalezas, debilidades y los problemas y áreas que necesita mejorar en su aprendizaje y al docente para impulsar su práctica docente.

Rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento son herramientas de aplicación transversal a las categorías de análisis de este proceso investigativo. Recolectan la información de cómo los estudiantes visibilizan y procesan el pensamiento y como contribuye en la transformación de la práctica de enseñanza, el fortalecimiento del aprendizaje de la lectura y el desarrollo del pensamiento en la construcción de nuevos conocimientos. El siguiente cuadro muestra las rutinas de pensamiento a desarrollar dentro del proceso de enseñanza con el fin de fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes como lo sostiene (Guzmán 2014). Las rutinas de pensamiento son una invitación para que los niños saquen a luz su pensamiento y exterioricen lo que piensan.

Tipo de rutina de pensamiento	Rutina de pensamiento	Características
<p>Rutinas para presentar y explorar ideas Ritchhart (2014) esta rutina enfatiza la importancia de la observación como cimiento para pensar e interpretar” (p. 98).</p>	<p>Ver, Pensar, Preguntarse</p>	<p>Se presenta una imagen relacionada con la lectura al grupo de estudiantes, la cual debe ser observada detalladamente y luego en un formato escribir ¿Qué observas?, ¿Qué crees que está sucediendo? y (que te preguntas). Arroja información sobre los saberes previos, pensamiento de los estudiantes frente a una imagen y como la relacionan con la realidad.</p>
<p>Rutinas para sintetizar y organizar ideas Ritchhart (2014) “las opiniones o creencias iniciales de los estudiantes son factibles de cambio como resultado del proceso de enseñanza o la experiencia” (p. 224).</p>	<p>Antes pensaba ahora pienso</p>	<p>Esta rutina se convierte en una forma de reflexión sobre el pensamiento del mismo estudiante; permite explorar sus concepciones iniciales o saberes previos sobre un tema determinado para ser contrastados posteriormente con la comprensión que hace de la lectura. Dentro de la investigación, antes pensaba ahora pienso, se empleó para identificar el pensamiento de un estudiante sobre un tema en particular.</p>
<p>Rutinas para explorar ideas más profundamente Ritchhart (2014) “ayuda a los estudiantes a identificar las bases de su pensamiento. Esta rutina cuando se utiliza con regularidad como parte del discurso del aula, se fomenta la</p>	<p>¿Qué te hace decir eso?</p>	<p>A partir de un comentario o afirmación realizada por un estudiante sobre algún aspecto de la lectura o tema, se le pregunta ¿Qué te hace decir eso? con el fin de conducir al estudiante hacia comprensiones de mayor complejidad y logre razonamientos que enriquezcan su aprendizaje. Esta rutina despierta el interés en un proceso de indagación, el cual ayuda a los estudiantes a expresar con sus propias</p>

disposición de razonar con evidencia” (p.234).		palabras lo que ven o pueden saber de lo que se haya planteado con el fin de construir explicaciones de acuerdo a su realidad.
Rutinas para explorar ideas más profundamente. Ritchhart (2014), maneja el trabajo de manera individual para que el estudiante tenga el espacio de reflexionar	Círculos de punto de vista	Se realiza un ejercicio mediante lluvia de ideas, donde los estudiantes hacen una lista de diferentes perspectivas, esta rutina ayuda a los estudiantes a considerar diversas circunstancias respecto a un tema, donde comprenden que las personas sienten y piensan de forma diferente sobre las cosas.
Rutinas para sintetizar y organizar ideas Ritchhart (2014), lleva a los estudiantes a pensar metafóricamente. Las metáforas son un vehículo importante para desarrollar nuestra comprensión de ideas.	Color símbolo e imagen	Fomenta la comprensión a partir de la observación de imágenes, en la cual, por medio de la significación del color de un símbolo y una imagen, logran representar lo que significó el tema tratado. Esta rutina permite evidenciar la capacidad de sintetizar la información que comprende el estudiante y es un indicativo del nivel de comprensión logrado.
Rutinas para explorar ideas más profundamente Ritchhart (2014), maneja el trabajo de manera individual para que el estudiante tenga el espacio de reflexionar y desarrolle su autonomía	La galería	Los estudiantes, logran una mayor participación en el grupo con esta rutina, despojan el temor al exponer sus puntos de vista, ideas e intereses, tienen la capacidad de defender sus opiniones ante los demás compañeros y en las diferentes situaciones que se le presenten. Suministra información sobre cómo han asimilado los estudiantes las diferentes estrategias de comprensión.

Tabla 5. Rutina de pensamiento

Fuente: Ritchhart (2014). Adaptado por la docente investigadora (2019).

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada contribuye a tener una mayor profundización para comprender cierto tipo de acciones, en la última fase del estudio ayudan a clarificar ciertas contradicciones entre lo observado y la información recogida por otras fuentes (entrevistas anteriores, documentos, etc.), que pudieran crear problemas de relación si los intentáramos esclarecer durante el estudio. Así pues, se utiliza para recoger la información más sensible o precisa, necesaria para la investigación.

Así, el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que intuye y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar

nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados. El conocimiento previo de todo proceso permitirá al entrevistador orientar la entrevista. La guía de la entrevista que utilizará el investigador sirve para tener en cuenta todos los temas que son relevantes, por tanto, sobre lo que se tiene que indagar, aunque no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista.

Estas entrevistas se aplicaron a los treinta y ocho (38) estudiantes debidamente inscritos en 2019 en quinto grado en la Institución Educativa José Eduardo Guerra, municipio de San Juan del Cesar departamento de La Guajira. Las preguntas se estructuraron según criterios de pertinencia y aporte del trabajo realizado, a partir de lo observado por la docente investigadora.

Ciclos de Reflexión

Para dar inicio a este estudio longitudinal se hizo necesario comprender el contexto en el cual se encuentra inmersa la investigación:, la población estudiantil de la Institución Educativa José Eduardo Guerra la conforman 510 estudiantes quienes en su gran mayoría pertenecen al estrato uno, provenientes de los barrios periféricos del municipio, así mismo, se encuentra población vulnerable (indígenas, desplazados) provenientes de la zona rural, migrantes venezolanos y de otros departamentos del país. En la institución se ofrecen los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, también ofrece la metodología flexible aceleración del aprendizaje.

Dentro de este contexto se pudo evidenciar la constante preocupación entre los docentes debido al bajo nivel de comprensión de textos que poseen los estudiantes, dicha preocupación era manifestada constantemente durante las diferentes reuniones generales, por áreas o durante encuentros informales entre compañeros docentes. De igual manera manifestaban que a los estudiantes se les dificulta decodificar las palabras y que además poseen poco hábito lector.

Esta preocupación se ha generalizado entre los docentes de básica primaria como los docentes de bachillerato de la institución, quienes también manifiestan que ésta situación está afectando el rendimiento académico de los educandos y además se pudo ver reflejado en el bajo desempeño obtenido en las pruebas saber. Ante este panorama se realizó un análisis de los resultados obtenidos de esta prueba durante los años 2016, 2017 y 2018 en donde se pudo constatar que los estudiantes presentaban debilidad en la competencia comunicativa lectora.

Ante esta consideración, se pretende buscar un impacto a nivel institucional a través de la intervención del grado quinto, al considerarlo como el grado que cierra al conjunto de grados iniciales en la educación básica primaria, además es el grado donde los estudiantes se preparan para dar un paso hacia la educación secundaria. De esta manera se pretende generar cambios en el proceso de comprensión de texto, partiendo desde la base y de esta manera ir fortaleciéndolo en los demás grados superiores.

Ciclos de reflexión de la docente investigadora: Tres momentos.

Desde la práctica pedagógica de la docente investigadora, se presentan los ciclos de reflexión alcanzados en el proceso de investigación acción enmarcados en las dimensiones: Prácticas Pedagógicas Enseñanza, Prácticas Pedagógicas Aprendizaje y Pensamiento, en los que se exponen los elementos comunes encontrados que permiten a su vez, tomar acciones que coadyuvan a la transformación de los procesos de aula.

En efecto, cada dimensión fue desarrollada obedeciendo a tres momentos: el primer momento “antes era”, la docente investigadora expone sus experiencias en relación a la forma como desarrollaba la práctica pedagógica relacionada con los procesos: enseñanza y aprendizaje; en el segundo momento “ahora es” una experiencia de cambios antes y ahora; el tercer momento ¿en qué cambié? Tiene que ver con los postulados teóricos de autores estudiosos del tópico que de manera objetiva y coherente reforzaron los cambios suscitados en las prácticas pedagógicas de aula, promotores del cambio.

Primer momento: Ciclo de reflexión de la docente investigadora “Antes era” Una experiencia de la práctica pedagógica enseñanza en función del proceso de comprensión lectora en el aula.

La práctica pedagógica es personal y singular, no es algo donde haya un instructivo de cómo aplicarla, ya que gira en torno a la formación de un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de la reflexión que hace de lo que adquiere en su experiencia. Cada vez, al iniciar el año escolar, la docente investigadora muestra su preocupación por indagar acerca de cómo mejorar su práctica pedagógica, ya que siempre está enfrentando el reto de programar las actividades que la institución tiene establecidas o prediseñadas.

Para llevar a cabo este proceso, la docente realiza una revisión bibliográfica que le permita obtener información relevante para cumplir con las exigencias institucionales en cuanto las actividades programadas y de esta manera adecuar la planificación al contexto que se pretende abordar. En efecto, la planeación del área del Lenguaje termina enmarcada en una estructura que facilita el control al seguimiento de procesos institucionales en correspondencia con las directrices del Ministerio de Educación Nacional contempladas en documentos oficiales como: Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Estándares Básicos de Competencias (EBC), Programa de Lenguaje y las estrategias instruccionales, entre otros.

En este sentido, la práctica pedagógica se limitaba al desarrollo de los contenidos y actividades en el aula, así como el cumplimiento con la entrega de planillas, planeaciones, observadores, entre otros. Las planeaciones estaban orientadas hacia el desarrollo de contenidos, sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Se realizaban para cumplir un requerimiento institucional y no se hacía reflexión sobre las mismas.

Se requiere entonces que la práctica pedagógica necesariamente sea un proceso reflexivo que permita orientar y reorientar las acciones que el docente desarrolla en el aula con los estudiantes. De igual manera que las planeaciones sean objeto de reflexión continua, además que se conviertan en guías que orienten las acciones de enseñanza e investigación dentro del aula. Así mismo, que estén orientadas al desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes.

En cuanto al desarrollo del proceso de la enseñanza de la lectura se priorizaba el uso de un solo tipo de texto, se desarrollaban únicamente las actividades de comprensión propuestas por los textos guía y leer era considerada una actividad exclusiva del área de Lenguaje. Por lo cual era necesario proponer nuevas actividades, en las que se promoviera el desarrollo de la competencia comunicativa lectora, ampliando el uso de textos y recursos educativos, que se planeen las actividades de comprensión de lectura, buscando con ello que se conviertan en una experiencia divertida y atractiva para los estudiantes, además que les permita desarrollar sus competencias y puedan ser abordadas desde las diferentes áreas.

La enseñanza de la lectura implica no solo la decodificación de signos y símbolos, requiere además la comprensión de lo que se lee, lo que supone, la puesta en marcha de varios procesos realizados por el sujeto, de tal manera que le permitan llegar a la comprensión y entendimiento de lo leído. Infortunadamente pareciera que la función lectora se deja de lado como ese mecanismo efectivo para acceder al conocimiento, para divertirse, conocer nuevos mundos, enriquecer el vocabulario y crear espacios de esparcimiento.

Las debilidades observadas en la lectura de los estudiantes evidencian dificultades para decodificar, lo que no permite avanzar en los procesos de comprensión e interpretación, apatía por la lectura, lo cual refleja que poseen poco hábito lector, siendo una minoría de estudiantes los que realmente demuestran atracción por leer o participar en actividades que impliquen desarrollarla. Teniendo en cuenta lo anterior la docente investigadora plantea actividades con el propósito de comprender las características de textos narrativos, despertar el gusto por la lectura y desarrollar procesos de comprensión de texto en los estudiantes. Todo lo anterior orientado hacia el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y al fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora.

Ahora bien, en función a la acción de la planeación implementada en el aula, la docente investigadora argumenta, que algunas veces llevaba a la práctica las actividades programadas con ayuda de la tecnología bien sea para trabajar de forma individual o grupal según requería la actividad, pero los resultados eran infructuosos ya que no se contaba con la disponibilidad de equipos para la interacción con los estudiantes y los existentes estaban para reparación; la mayoría de las veces se terminaba con el uso del tablero y los alumnos transcribían en el cuaderno lo que allí se escribía. Por consiguiente, la implementación se supeditaba a concepciones y creencias del docente investigador precisamente por las múltiples limitaciones existentes en la escuela. En este sentido el uso de recursos para facilitar el aprendizaje era limitado, solo se tomaban en

consideración los elementos presentes en el aula tales como tablero, textos guía, útiles escolares de los estudiantes y en ocasiones carteles o dibujos. Convirtiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje en repetitivo y aburridor.

En cuanto a las evaluaciones estas eran programadas para medir el desempeño de los estudiantes, por lo general se daba a conocer la programación de los exámenes con una semana de anticipación. Estas pruebas por lo general estaban dirigidas a aprobar o reprobar la asignatura a través de una nota, por consiguiente, muy pocas veces estaban encaminadas a favorecer la apropiación de conocimiento. No se proponían autoevaluaciones ni mucho menos se utilizaba rúbricas evaluativas. Las pruebas las elaboraba la docente de acuerdo al tema abordado y eran resultado de un proceso poco reflexivo.

Segundo momento: Ciclo de reflexión de la docente investigadora “Ahora es” Una experiencia de aprendizaje en relación a la forma como se desarrolla la práctica pedagógica del proceso de comprensión lectora en el aula.

Ya para el año 2019, la docente investigadora dentro de sus planeaciones tiene como punto de partida las orientaciones derivadas del Ministerio de Educación Nacional, tales como: Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Estándares Básicos de Competencias (EBC), Las Mallas de Aprendizaje, Lineamientos Curriculares, Programa de Lenguaje y las estrategias instruccionales, además de elementos del contexto de los estudiantes para realizar la planeación de los actos pedagógicos.

Lo anterior permitió a la docente investigadora aproximar su programación desde la planificación a un análisis con soporte en elementos como: lo cognitivo, contenidos, de instrucción y de actuación. Para lo cual considera a su vez, tres momentos: una etapa inicial en donde mediante rutinas de pensamiento se tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes, a partir de los cuales se establecen conexiones para abordar los nuevos aprendizajes convirtiéndose así en el hilo conductor que guiará el proceso de enseñanza – aprendizaje de comprensión lectora en el aula.

Posteriormente en la etapa de desarrollo, se materializan un conjunto de actividades que dan cuenta del nivel de comprensión de los estudiantes y que permiten hacer visible su pensamiento. La primera de ellas orientada a recordar textos anteriormente leídos por los estudiantes y establecer conexión entre éstos y la imagen presentada; la segunda permite la construcción y refuerzo conceptual estructurantes, apoyadas por rutinas de pensamiento que permiten organizar, sintetizar y explorar ideas más profundas haciendo presente la competencia comunicativa.

Durante esta etapa se abren espacios que motivan hacia la lectura y análisis de textos, de acuerdo al grado en el que se encuentran los estudiantes, al mismo tiempo se incentiva el trabajo colaborativo en pequeños grupos para fortalecer los procesos individuales de lectura en los niños menos aventajados; a continuación, se planteó el desarrollo de una guía de comprensión de lectura en la que los estudiantes darán cuenta de los aprendizajes adquiridos y lo que comprendieron del texto leído.

En la etapa de cierre, los estudiantes tuvieron la oportunidad de socializar cada una de las actividades realizadas en la guía de comprensión de lectura, a través de un juego que les permitirá de manera lúdica interactuar con sus compañeros, compartir y fortalecer sus aprendizajes. Teniendo en cuenta la situación planteada, se hace necesario reflexionar que en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula, es de vital importancia considerar el tiempo empleado en la realización de cada una de las actividades que se programen; de igual forma es importante hacer un uso preciso del mismo y una distribución correcta de la duración de los momentos de la clase con la intención de que se pueda desarrollar y culminar con éxito la programación elaborada, permitiendo con ello alcanzar los objetivos propuestos de manera satisfactoria.

Por otra parte, también se debe tener en cuenta que al momento de planear cada una de las clases o intervenciones pedagógicas en el aula, se considere la existencia e implementación de una gran variedad de recursos y materiales que facilitan la adquisición y comprensión de los conocimientos a enseñar, al igual que son herramientas que facilitan la interacción del estudiante con el objeto de aprendizaje. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, surgen en la docente los siguientes interrogantes: ¿Cómo mejorar el proceso lector de los estudiantes? ¿Qué estrategias son las más apropiadas para desarrollar las habilidades de comprensión de lectura? ¿Han sido suficientes y pertinentes las estrategias de comprensión de lectura realizadas hasta el momento?

Estos interrogantes constituyen el punto de partida que permitirá desarrollar un proceso investigativo en el aula de clases con la intención de buscar las alternativas de solución ante la situación planteada, considerando que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes, la lectura juega un papel fundamental ya que, en gran medida, determina el nivel de avance o estancamiento del niño dentro del proceso educativo, lo que la convierte en una de las mayores preocupaciones de los docentes.

La docente investigadora fija objetivos alcanzables y mediables por los estudiantes, en el análisis cognitivo, selecciona los temas de interés para el estudiante denotando su realidad, interacción, organización y organización en secuencia en el análisis de contenido, asimismo, en el análisis de instrucción selecciona las actividades que desarrollará en el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando tareas y estrategias instruccionales y consigo, el análisis de actuación fundamental para la autoevaluación aquí la docente actúa en su espacio (aula), observa sus falencias y la de los estudiantes que se convierten en un indicador para reflexionar sobre su práctica pedagógica en el aula y busca alternativas de solución en pro de la mejora en su quehacer cotidiano.

Así, cobra sentido el ciclo de reflexión de la docente investigadora “Ahora es” Una experiencia de aprendizaje, en relación a la forma como se desarrolla la práctica pedagógica del proceso de comprensión lectora en el aula; dentro del proceso de planeación al visualizar que la asignatura o el área de Lenguaje tiene un norte, un fin y

por lo tanto se trabaja en pro de conseguir ese destino final alineado al propósito general que es lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora de textos narrativos. Esto parece resumir la esencia de lo que significa la práctica pedagógica del proceso de comprensión lectora en el aula.

Asociado a ello es importante precisar que en la actualidad se requiere que la enseñanza de la lectura sea impartida de manera más amplia que en el pasado, si se desean satisfacer las exigencias, cada vez mayores, de la vida moderna. El dominio de la lectura es un proceso de doble orientación, evolutivo y continuo, por lo que un programa de lectura, a pesar de estar basado en ella, no puede limitarse al desarrollo de técnicas básicas o destrezas para la interpretación de símbolos, es necesario que la habilidad del alumno para leer un material más complejo, progrese, exigiendo, asimismo, que amplíe sus conocimientos y su capacidad para organizarlos.

De igual manera, se hace necesario que el estudiante asuma con mayor responsabilidad y autonomía su papel dentro del proceso lector en el marco de la institución escolar, ya que no solo alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza incluyendo estrategias de autocontrol de la lectura, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que habiliten al estudiante para asumir su responsabilidad como lector.

Todo esto conlleva a la docente investigadora incluir dentro de la planeación, la evaluación formativa (cuando el alumno no sólo adquiere conocimientos sino que aprende habilidades, destrezas, actitudes y valores) y sumativa (es más social que pedagógica, trata de determinar si los estudiantes reúnen las condiciones para la superación del nivel en curso), como esa reflexión sistemática y continua que posibilita en los estudiantes el desarrollo de sus habilidades y el reconocimiento de sus dificultades para poder mejorarlas y fortalecerlas; es así como se promueve la implementación de las rúbricas de evaluación como ese instrumento que mide las acciones del estudiante y que coadyuva al análisis sobre el rol que desempeña dentro de su proceso de aprendizaje, buscando con ello despertar el interés para que su participación sea activa, más significativa y más duradera.

Tercer momento: Ciclo de reflexión de la docente investigadora ¿En qué cambié? Fundamentos teóricos que sustentan los cambios suscitados en las prácticas pedagógicas en función del proceso enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en el aula.

Analizar la situación real del aula de clases, con una intención pedagógica e investigativa permitió a la docente investigadora acercarse y conocer esas dificultades que inciden de manera negativa, en el normal desarrollo de los procesos que se llevan a cabo dentro de la escuela y buscar alternativas de solución a las mismas. “Es aquí donde comienza el cambio”. Pero al mismo tiempo permite reconocer las fortalezas existentes, para convertirlas en aliadas que contribuyan a seguir mejorando la acción del docente. El análisis de las debilidades y fortalezas dentro del aula, se convirtió para el docente en una oportunidad de generar cambios y transformar el quehacer pedagógico, involucrando

a los estudiantes como protagonistas y beneficiados directos en este proceso, redundando en toda la comunidad educativa.

La Maestría en Pedagogía, Extensión La Guajira de la Universidad de La Sabana, creó la oportunidad de reflexionar sobre esos paradigmas de la docente investigadora. Es así como a lo largo de esta investigación, se logró la transformación de la práctica del docente. La metodología investigación – acción, despertó el espíritu investigador de la docente, las rutinas de pensamiento propuestas por Ritchhart, permitieron transformar las planeaciones ya no desde un formato, sino direccionadas a la consecución de aprendizajes significativos en los estudiantes desde sus intereses y contexto, es decir desde su realidad. Las nuevas planeaciones de la clase de Lenguaje ahora tienen un componente más integral que propicia explorar aún más los saberes en el estudiante, la evaluación es continua y formativa enmarcada en el desarrollo de habilidades y en el reconocimiento de dificultades para mejorarlas y fortalecerlas.

Cuando la docente de Lenguaje desarrolla en el aula su planificación, admite inconscientemente una transformación en su rol de docente mediador. El currículo como eje articulador adquiere mayor relevancia en el mejoramiento de la práctica pedagógica de la docente investigadora. Así la noción de currículo facilita el cambio significativo tanto en los aspectos relacionados con la organización del acto educativo, la planeación, los aspectos metodológicos y evaluativos, como también el desarrollo de competencias. La docente puede dialogar con facilidad sin que exista la discusión tradicional de los contenidos, ya que se siente habilitada para analizar y seleccionar propuestas para una efectiva comprensión de la lectura en los educandos. De allí la preocupación por darle respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo a través de la transformación de la práctica pedagógica se producen cambios en la implementación de estrategias hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de la I. E. José Eduardo Guerra del municipio de San Juan del Cesar departamento de La Guajira?

Tomando en consideración el anterior interrogante y con la intención de encontrar una respuesta, es importante precisar en la definición que el ICFES (2014) concreta para los lineamientos muestral y censal de la competencia comunicativa lectora:

La competencia comunicativa - lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. De igual manera... los tipos de textos que se evalúan en la prueba Saber [son]: a) Textos literarios: Descriptivos, Narrativo (prosa y narrativa icónica), Lírico. b) Textos expositivos: (Informativo, Explicativo y Argumentativo) (p.17).

En consideración, al iniciar la clase basada en una planeación previa coherente y sistemática, la docente investigadora percibe como en las prácticas de aula se comienza a transformar tanto la motivación de los estudiantes como el desarrollo de cada actividad planeada. Ahora dirige su atención en aquellas estrategias instruccionales que pueden

ser implementadas de tal forma que generen aprendizajes significativos en los estudiantes.

Teniendo en cuenta los tipos de textos utilizados en la prueba de Lenguaje Saber 3º, 5º y 9º, se plantea entonces utilizar los textos narrativos y argumentativos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa – lectora. Teniendo en cuenta que este tipo de textos resultan ser muy agradables para los estudiantes, especialmente los narrativos, además de ser los que más conocen y por otra parte mediante los textos argumentativos se fomentará la capacidad de reflexión, expresión y argumentación en los estudiantes. Es así como se plantea como título para la propuesta de investigación el siguiente: Transformación de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora.

La técnica de recolección de información principal en este estudio fue la observación, en palabras de Evans (2010)

Contribuye de manera fundamental en la calidad del análisis que se puede realizar sobre la acción o intervención. Para ello es necesario contar con estrategias de observación y supervisión que nos faciliten este momento. Las técnicas que se seleccionen para la recogida de información o datos deben apuntar a evidenciar aspectos sustanciales de la acción pedagógica (enseñanza o aprendizaje), resaltar aspectos positivos y negativos que se van dando a conocer y los cambios que se van produciendo como resultado de las nuevas acciones (p.62).

En este proceso de observación se tuvo en cuenta unas categorías de análisis como lo son la enseñanza, aprendizaje y pensamiento, para lo que resultó muy útil el uso del diario de campo, como instrumento para recolectar la información en razón a que:

Este puede ser estructurado, semiestructurado o abierto, de acuerdo a lo que nos interese recoger como información clave y luego transmitir a los interesados. En él se registran las observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis, y/o explicaciones de lo que ocurre en el aula (Evans, 2010, p.64).

En este sentido el diario de campo fue una herramienta fundamental de registro que permitió de manera sistemática detallar los aspectos más importantes que surgieron en el aula, con relación al desarrollo de los procesos pedagógicos y a las categorías antes mencionadas, así como las subcategorías que surgieron.

Respecto a los cambios que hubo en las prácticas pedagógicas de la docente investigadora, resulto de gran utilidad la aplicación de las rutinas de pensamiento ideadas por Ritchhart (2014), las cuales permitieron dinamizar el trabajo durante la clase, los estudiantes ahora sí pueden expresar sus ideas sobre los temas y a partir de esas mismas ideas, la docente perfectamente puede orientar el proceso de enseñanza.

Por otro lado, las transformaciones en el proceso de evaluación fueron significativas, ya que respondieron a la necesidad de mejorar los niveles de competencia comunicativa lectora en los estudiantes, dando lugar a procesos de retroalimentación.

Para la docente investigadora representa un desafío al afrontar la tensión que se genera entre la necesidad de orientar la interpretación del texto en función de los contenidos a enseñar y el espacio de libertad que ahora tienen los estudiantes para que el aprendizaje de la lectura evidentemente fluya. Lo anterior es producto de la intención de la docente investigadora de realizar cambios en el proceso de aprendizaje con la finalidad de mejorar el rendimiento académico en la competencia comunicativa desde la lectura.

Finalmente es importante resaltar el compromiso existente en cuanto al desarrollo de la propuesta de investigación, con la intención de generar cambios que permitan una transformación en el proceso de enseñanza de la docente y que esto redunde en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en los aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa - lectora. Al mismo tiempo se busca que estas acciones repercutan de manera positiva dentro de toda la institución educativa y que los resultados obtenidos en esta propuesta de investigación puedan ser replicados por los demás miembros de la comunidad educativa.

Considerando lo antes expuesto, se pudo evidenciar avances importantes en la mejora de la comprensión lectora, ya los estudiantes mostraban un ascenso en el nivel de comprensión lectora de manera que se les facilitaba identificar de qué se trata el texto y la forma de explicar el contenido, la lectura se tornó más fluida y en voz alta, las palabras se pronunciaban de manera correcta y sin tartamudeos a tal punto que fue creciendo el amor por la lectura y cuando se trabaja de leer un texto en el aula el eco era “profe yo leo” una y otra vez “profe yo leo” eso denota que ya no había miedo o temor por leer.

Por otra parte, relacionaban lo que ya saben con lo nuevo que aprendieron bien sea dentro del aula o fuera de ella, ya eran capaces de analizar texto de acuerdo a sus intereses, habilidades y destrezas y lo contextualizaban con su realidad, ya se percibían como lectores competentes, se observaba mucho interés por conocer el significado de las palabras, su pronunciación y escritura.

Todo ello, surge a partir que la docente investigadora reflexionara acerca de la forma de enseñanza, situación que exigió cambios en la práctica pedagógica, la misma obedecen en ocasiones a procesos repetitivos, memorísticos y sin sentido con un producto final desarticulado de la realidad por una práctica flexible y dinámica vincula a las nuevas realidades de los estudiantes que los condujeron a una forma de pensar distinta, todo ello permitió mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes, identifican y entienden los contenidos de un texto, comprenden cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido, reflexionan a partir de un texto y evalúa su contenido.

Asociado a lo anterior, las estrategias utilizadas para desarrollar competencias comunicativas lectoras en los estudiantes, se diseñaron en base a las áreas curriculares, la intención fue enseñar para la transferencia. Aquí la docente investigadora se basó en la premisa “transferir aquello que ya sabe el estudiante a la nueva información y después, la información aprendida a nuevos problemas” Lo que permitió reflexionar sobre la

enseñanza, es decir, “No pensar en enseñar la materia de Lenguaje, sino como pensar sobre la materia de Lenguaje que el estudiante debe aprender” lo que favoreció la auto interrogación sobre los propios conocimientos y mecanismos utilizados antes, durante y después de llevar a cabo un aprendizaje.

Análisis de Resultados

Después de realizar el paso a paso del proceso investigativo, la docente investigadora cuenta con resultados relevantes, para la transformación de sus prácticas, lo que permite con efectividad retroalimentar los aciertos y debilidades de sus estudiantes.

Este estudio se realizó a partir de una revisión bibliográfica de autores concedores de la temática, quienes han ofrecido recomendaciones efectivas para el tratamiento de la problemática abordada, considerando las cuatro habilidades del Lenguaje como bien quedaron expuestas: hablar, escuchar, leer y escribir, las que se complementan para lograr un buen nivel de competencia comunicativa.

El análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza se fundamentó en las categorías elegidas y sobre los datos recolectados a través de diferentes instrumentos. El análisis de dichas prácticas se fundamenta en los trabajos de Perrenoud (2007) y Schön (1992) quienes las definen como las acciones realizadas por el docente que se apoyan en la reflexión, como un medio adecuado para su cualificación permanente.

Matriz de Análisis				
(Prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora)				
Dimensión	Documentos			
	Proyecto Educativo Institucional	Malla de Aprendizaje	Programa de Lenguaje	Interpretación
Enseñanza	Herramienta que en su contenido permite que se origine un aprendizaje holístico, es decir, la realidad de cada estudiante por separado, en relación directa con el aprendizaje significativo.	Síntesis de temáticas aisladas, no se evidencia la transversalidad entre las diferentes áreas. Las competencias comunicativas	No se evidencia un norte que realmente conduzca al desarrollo de los contenidos programáticos de manera efectiva. Denotando fallas en la institución. Se evidencia un proceso aislado, es decir, cada docente hace su programación sin	El modelo educativo de la institución estudiada no muestra una correlación con los demás documentos y procesos que se desarrollan. Por tanto luce obsoleto y desfasado de su contexto real.

	únicamente están asignadas al área de Lenguaje, denotando consigo falencias en su estructura.	un derrotero a seguir. Prima la conveniencia de cada docente, es decir que realiza el programa de lo que cree que puede ser, descuidando el deber ser y no del contexto educativo lo que deja en entredicho la integralidad de saberes.	Urge la necesidad de revisar el modelo pedagógico institucional y realizar los ajustes correspondientes que permita un engranaje coherente con su contexto real.	
Aprendizaje	Orientado a favorecer el desarrollo de competencias en las condiciones pedagógicas y eficientes para favorecer además el desarrollo del pensamiento crítico, a través del aprendizaje desde las diferentes áreas del saber.	No se evidencia la sincronización de lo que se quiere enseñar y lo que se persigue con la educación, es decir, alcanzar el aprendizaje de la lectura y la escritura no se muestra como prioritario.	Luce descontextualizado, es decir, no se observa una relación directa entre el estándar planeado y las actividades planeadas, lo que implica una revisión urgente para corregir desviaciones en cuanto al propósito de una educación de calidad. En las competencias que se reflejan en el PEI, no se observa una relación directa con la misión, visión, y objetivos de calidad de la institución y consecuentemente con el contenido de la malla de aprendizaje.	
Pensamiento	No se visualizan estrategias que vayan en correspondencia directa con una enseñanza holística, así como también para potenciar el pensamiento reflexivo y crítico en el	Se visualiza un distanciamiento entre las áreas y asignaturas, en vez de una articulación que permita lograr el objetivo que persigue la	A medias se estructura el plan de clases teniendo en cuenta los estándares, digo a medias porque la figura del control y la evaluación docente es deficiente y por tanto se continúa con lo que creo que es y no el deber	La fractura en los procesos induce a que los procesos de enseñanza y aprendizaje no sean de calidad y los resultados no son los que la sociedad espera de la educación

	estudiante y educación, ser, lo que implica debilitando el por ende deja una educación enseñanza y manejo de las de lado las educación de calidad, aprendizaje de las habilidades comunicativas se deja al competencias comunicativas (leer y escribir) derivadas de azar el comunicativas una enseñanza oportuna y de real y las fortalecimiento del calidad de la necesidad pensamiento lectura y la s del crítico en el escritura. estudiante. estudiante.
--	---

Tabla 6. Análisis de documentos institucionales

Registro de observación de la docente investigadora a los estudiantes.

Con relación a lo observado durante el desarrollo de las clases en el grupo de estudiantes se pudo realizar el siguiente análisis:

Habilidades comunicativas en el aula de clase	Intervención de habilidades indispensables para activar una efectiva comunicación			
	Leer (Lectura en voz alta)	Escribir (Escritura de textos)	Hablar (Hablar en público)	Escuchar (Escucha activa)
Observación en clase	<p>Se observó que la mayoría de los estudiantes no hacen una buena entonación del texto.</p> <p>En ocasiones realizan una adecuada puntuación al leer y tienen en cuenta los signos de exclamación e interrogación.</p> <p>Es necesario fortalecer la interpretación y comprensión de lo que se lee.</p>	<p>Se observó que los estudiantes no establecen con claridad el tema y las ideas para escribir un texto.</p> <p>Se les dificulta tener en cuenta la estructura del texto.</p> <p>En su mayoría no tienen en cuenta las normas ortográficas para escribir y redactar.</p>	<p>Se observó que algunos estudiantes demuestran timidez e inseguridad al hablar.</p> <p>Demuestran falta de vocabulario, y deficiente vocalización, en su mayoría emplean un tono y volumen adecuado y un lenguaje corporal y gestos apropiados en otros es</p>	<p>Se evidencia que, de las cuatro habilidades comunicativas, la escucha es la que presenta menos dificultad en los estudiantes.</p> <p>Se observa que ellos escuchan atentamente, responden las preguntas, algunos interrumpen la conversación para poner</p>

		Es necesario hacer énfasis en cómo expresar correctamente las ideas, emplear los signos de puntuación.	necesario fortalecer estos aspectos.	orden, prestan atención a las indicaciones, mantienen silencio, asimilan información.
	Se evidencia la necesidad de transformar la práctica pedagógica que permita mejorar las habilidades comunicativas y fortalecer consigo la competencia comunicativa lectora en los estudiantes.			

Tabla 7. Análisis de las habilidades comunicativas en el aula

Intervención de habilidades para activar una efectiva comunicación

Ahora bien, hablar del rol que juega el docente dentro del aula, es referir un cúmulo de destrezas y sobre todo, un autoconocimiento de sus propios procesos cognitivos y su forma de enseñar, asociado a un pensamiento positivo, que ayudará a resolver conflictos y enfocar su práctica diaria como un reto agradable, controlando su proceder y evitando el estrés condicionado por el entorno. Por otro lado, afrontar nuevos retos, aprender nuevos métodos y garantizar el aprendizaje de sus alumnos, no sólo sobre las materias que se imparten, sino para que alcancen a futuro, objetivos laborales, profesionales e individuales en un contexto social dinámico y cambiante.

En este sentido, la transversalidad en la práctica pedagógica hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa, hace suponer la interdisciplinariedad de la enseñanza y de esta manera, lograr cambios de actitudes hacia estilos de enseñanza novedosos referidos a las áreas del saber en las instituciones educativas de hoy. Las razones pueden ser múltiples entre ellas: dialogo entre los docentes (disciplinas de diferentes áreas del conocimiento), reflexión pedagógica (objetividad de los procesos pedagógicos), contenidos programáticos (representativos para ser aplicados con los estudiantes), retroalimentación (información que el docente recibe mientras está trabajando y que le revela la forma como está desempeñando su tarea), reflexión (trabajo conjunto entre las diferentes disciplinas del saber) y evaluación (medir los aprendizajes de manera significativa)

A este respecto, la UNESCO (2018), plantea que: en estos tiempos se necesitan más que nunca valores enseñados desde la escuela, y es necesario un plan de acción educativo basado en tres grandes pilares: la no violencia, la igualdad y la libertad. Estas deberían ser las bases de la educación. El reto, es crear humanismo desde las instituciones educativas. Este reto, tiene como meta la integración dentro del proceso de formación, por ello la escuela opta por proponer distintos proyectos y programas que requieren la colaboración de todas las materias para su puesta en marcha y que tienen

por objeto la visión conjunta que debe tener los docentes sobre la realidad educativa sobre el que construir el entramado social. Lo expuesto se ilustra en la figura 2.

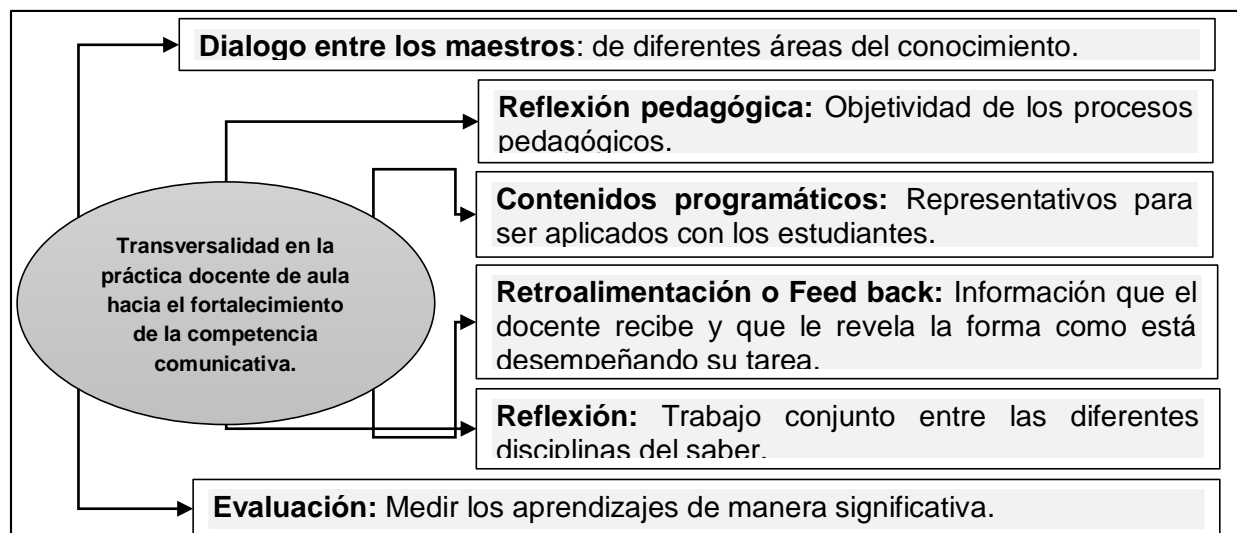


Figura 2. Proceso secuencial de la transversalidad en la práctica docente

Fuente: Elaboración propia de la investigadora (2019)

Aplicación prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica tenía como propósito observar por parte de la docente investigadora el comportamiento de los estudiantes y de esta manera recolectar la información para después ser analizada de acuerdo a los reactivos en dos situaciones: a) la comprensión de la copia de un texto que le fue entregado a cada uno para responder a preguntas posteriormente realizadas, de acuerdo a sus conocimientos de la lengua castellana, b) la congruencia de realizar la actividad y después evaluarla de forma transversal con la comprensión de textos narrativos. Lo que se intenta demostrar es que los contenidos transversales no están ligados a un área específica, sino que abarcan parcelas de conocimientos de distintas materias. En esta investigación se trató de organizar el proceso de enseñanza de forma que implique la elaboración de conjuntos ordenados de conocimientos para desarrollar todos los ámbitos (conceptuales, actitudinales y procedimentales), en cada una de las áreas didácticas que se planifican, facilitando el aprendizaje del estudiante.

Institución Educativa	Número de estudiantes	Estudiantes que lograron responder de manera asertiva en función de la interpretación del texto.	Estudiantes que coincidieron en estar de acuerdo con un proceso transversal en el área de Lenguaje.
José Eduardo Guerra	38	17	21

Tabla 8. Estudiantes del grado 5° que participaron de la prueba diagnóstica

Fuente: Elaboración propia (2019)

Como se puede observar, del total de estudiantes que se les aplicó la prueba, veintiuno (21) de ellos manifestaron estar de acuerdo con un proceso transversal en el área de Lenguaje que permite consolidar la comprensión comunicativa lectora de textos narrativos, los diecisiete (17) restantes coincidieron en responder de manera efectiva la prueba. Estos nuevos hallazgos permiten inferir que los estudiantes poseen un nivel literal de lectura, evidenciándose que no alcanzan a expresar, así como redactar sus propias opiniones con respecto a preguntas abiertas formuladas.

Con relación con el proceso transversal en el área del Lenguaje, más del 50% estuvo de acuerdo. En la observación directa a cargo de la docente investigadora se pudo determinar que los estudiantes se mostraban ansiosos, inquietos, preocupados y nerviosos, terminada la prueba sólo se preguntaban entre ellos que iba a pasar, será que la materia de Lenguaje va a cambiar, otros se preguntaban que algo iba a pasar, y otros murmuraban que “porque están así como nerviosos si no va a pasar nada, lo que puede pasar es que cambien la forma de trabajar en el aula de clase”. La docente investigadora corrobora que efectivamente existen falencias en la comprensión de textos narrativos, concluyendo que se hace necesario fortalecer de la competencia comunicativa lectora, que permita al estudiante realizar una reflexión comprensiva del texto narrativo.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada fue diseñada por la docente investigadora y aplicada a los 38 estudiantes del grado quinto, dicho instrumento tuvo como propósito conocer las opiniones y aportes de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por la docente de Lenguaje en el marco del proceso enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, con el fin de identificar las falencias para su fortalecimiento desde el aula de clase.

Entrevista a los estudiantes	
¿Consideras que el trabajo llevado a cabo por la docente de	La totalidad de los entrevistados manifestaron que era rígido y repetitivo, memorístico esto permitió a la docente investigadora reflexionar sobre la prácticas pedagógica porque percibía según las declaraciones de los estudiantes que poco se estaba

Lenguaje es dinámico? ¿Por qué?	aportando al conocimiento para hacer frente a su realidad tanto en la escuela como en la comunidad donde viven, lo que parecía ser una falencia para conocer más acerca de su entorno local, regional y nacional ya que la lectura les permite hacer juicios críticos sobre un acontecimiento. Argumentan además que las clases son poco dinámicas lo que les dificultaba captar los distintos contenidos de la clase.
¿Qué aporta la comprensión lectora para tu aprendizaje?	Los 38 estudiantes están de acuerdo en que mejoran el resultado académico y su formación personal, ya que corrigen el vocabulario, el tono de voz, la forma de expresarse y vencer el miedo y la ansiedad dentro y fuera del salón de clase. Siendo lo más importante la comprensión, interpretación y resolución de problemas de la vida real, es decir, que los estudiantes tienen la capacidad de enfrentar los retos del diario vivir y transformar situaciones adversas en oportunidades a partir de los conocimientos adquiridos en la escuela.
¿Qué utilidad o importancia tiene la comprensión lectora?	Los estudiantes de la Institución Educativa José Eduardo Guerra del grado quinto manifestaron que la comprensión lectora es importante porque permiten llevar a cabo procesos de análisis de la información que un texto presenta de manera literal o explícita, así identificar frases, palabras claves en la narración para una mejor comprensión del texto narrativo.
¿Consideras importante la lectura en tu aprendizaje?	El 100% de los encuestados coincidieron en creer que la lectura es importante para el aprendizaje porque les permite la construcción y organización de conocimiento en áreas diferentes al Lenguaje y también para el desarrollo de habilidades para la vida diaria y la socialización con los otros de la escuela, del salón de clase y con los vecinos de su comunidad.

Entrevista a los estudiantes	
¿Cuáles son las principales dificultades que consideras se presentan para comprender exitosamente la lectura?	Las respuestas no fueron homogéneas, pero en su gran mayoría apuntaron a que la principal dificultad que manifestaron era analizar y comprender textos escritos difíciles, lo que les hacía dudar sobre la interpretación para poder argumentar una situación, problema o texto. En muchos casos, esto demuestra como los estudiantes van pasando de un grado a otro superior sin haber consolidado convenientemente la comprensión lectora, esta es una debilidad de un nivel considerable porque en un momento de la vida podrían caer en el dilema de no saber ni comprender lo que están leyendo.

<p>¿Consideras que la lectura permite tener mejores conversaciones con tus amigos?</p>	<p>En su gran mayoría señalaron que la lectura les ayuda a descubrir lo que necesitan conocer porque permiten desarrollar las habilidades y competencias comunicativas, mejorar el trato con sus amigos, esas que tanto insiste la docente en el aula ¡Se debe poner atención porque la comprensión de la lectura mejora la fluidez verbal para podernos comunicar bien y que nos entiendan!, así se ve reflejado en las posibilidades de desarrollo social de cada estudiante.</p>
<p>¿Cómo calificaría el nivel de enseñanza de la docente de Lenguaje?</p>	<p>Del total de los entrevistados 28 de ellos conciben el nivel de enseñanza de la profesora significativamente alto, ocho (8) básico y dos (2) bajo, como se puede observar no existe homogeneidad en las respuestas, puesto que se considera por parte de la docente un signo de preocupación que conduce a fortalecer la práctica pedagógica en función de una mejor comprensión de la lectura.</p>
<p>¿Cuáles estrategias propondrías como estudiante para mejorar los niveles de comprensión lectora desde el aula?</p>	<p>Se resumen las manifestaciones comunes entre los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar más actividades de comprensión de textos en el aula - Desarrollar más actividades de análisis de textos narrativos en el aula - Realizar lectura de imágenes - trabajar la comprensión lectora no sólo en el área de Lenguaje, sino también desde otras áreas o materias. - Realizar grupos de lectura para fortalecer el hábito lector en la escuela y en la casa.

Tabla 9. Análisis de la entrevista semiestructurada realizada a los estudiantes del grado 5 de la Institución Educativa José Eduardo Guerra del municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira

Las respuestas de los estudiantes permitieron inferir que evidentemente, la lectura crítica no es una actividad que se circunscribe solamente a opinar sobre el contenido de un texto de cualquier naturaleza, por el contrario, integra la lectura comprensiva, la misma que requiere la previa comprensión integral de un texto leído, para poder mostrar una postura personal reflexiva con respecto al tema.

Percibido de esta manera, la lectura comprensiva es una actividad que involucra no solo la **percepción de símbolos gráficos** (decodificación), sino también su **comprensión mediante el análisis profundo de su contenido**, sumado a la **habilidad de síntesis** del lector, permiten identificar, extraer y expresar la secuencia de ideas que conforman el texto y su significado global.

Ahora bien, desde la escuela se aprende y desarrollan hábitos y técnicas que propician una lectura que forma estudiantes competentes, capaces de comprender palabras, oraciones, párrafos, textos y analizar lo leído en su contexto. Se trata de abrir las puertas al conocimiento promoviendo adecuadamente diferentes niveles de

compresión de lectura, literal, interpretativa, inferencial o intertextual, comparativa o intertextual, lo que realmente permite comprender la información del texto, su estructura y vocabulario, extraer el sentido global de lo que se quiere dar a entender en el texto, que por supuesto está relacionado con los saberes previos del lector. Asimismo, permite establecer relaciones entre los contenidos del texto para poder deducir o inferir.

En consecuencia, para ser un buen docente se hace necesario que la formación apunte a unas finalidades: desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.

Un docente en formación proyecta en sí mismo, la capacidad de regular un proceso continuo de autoaprendizaje, estudio de la disciplina y las formas de enseñarla para potencializar las relaciones del estudiante con el conocimiento y lograr que ellos alcancen las metas de aprendizaje definidas, lo que no podría darse sino mediante la práctica pedagógica. Lo que exige identificar del contexto algunos conceptos previos aprendidos. Es aquí donde cobra fuerza el acompañamiento del docente de aula en la confrontación y retroalimentación de su estilo de enseñanza tanto en su nivel de dominio disciplinar y pedagógico.

Cierro este aparte en la investigación reflexionando sobre las ideas de Perrenoud (2007), las prácticas pedagógicas, se conciben desde los maestros como las acciones para, centrar sus esfuerzos en impartir conocimientos teóricos, que den cuenta de la construcción de aprendizajes en los estudiantes, esta postura es muy importante, pero en el proceso educativo se queda a medias, porque es importante la suma integral, de los abordajes conceptuales, desde el conocer, los prácticos desde el saber hacer, el reconocimiento del otro, porque como personas vivimos en sociedad y para lograr vivir adecuadamente en la sociedad, debemos reconocernos, pasando por el reconocimiento individual y se hace necesario además convivir con el otro, de esta forma podemos decir que se alcanzan niveles importantes de desempeño académico.

Conclusiones

Presento las conclusiones del estudio en concordancia con los objetivos planteados. Esta investigación pretendía comprender los cambios presentados en la práctica pedagógica docente, con miras a la reflexión sobre el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de la Institución Educativa José Eduardo Guerra del municipio de San Juan del Cesar departamento de La Guajira.

Lograr procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos es un reto que todo docente debe asumir, superando los múltiples obstáculos que se enfrentan debido a la multiculturalidad y ritmos de aprendizajes de los estudiantes y evidentemente a la manera de enseñar del docente. Es necesario crear espacios de reflexión que permitan ahondar en las problemáticas que afectan nuestro quehacer, con el fin de encontrar elementos que permitan transformar esas dificultades en oportunidades de mejoramiento. En el caso de la enseñanza del Lenguaje es importante crear estrategias

efectivas para despertar en los estudiantes el gusto por la lectura y posibilitar el acceso al conocimiento y comprensión del entorno mediante el desarrollo de la comprensión lectora.

Los nuevos hallazgos en esta investigación permitieron reflexionar sobre el avance hacia la calidad de la educación, implicando para la docente investigadora, establecer una secuencia coordinada de acciones para desarrollar y fortalecer sus competencias profesionales y profundizar en la práctica pedagógica. Ya que el docente es la figura primordial para efectuar el proceso de enseñanza como el estudiante el actor del proceso de aprendizaje.

Es por ello que la observación que se realizó al grupo de estudiantes participantes de este proceso investigativo, sirvió para conocer las falencias que sin pensarlas, eran un freno dentro del aula para el efectivo desarrollo del proceso de enseñanza tales como: la falta de hábitos de estudio, necesidad de estrategias pedagógicas para la enseñanza, carencia de motivación tanto del estudiante como del docente para desempeñar su papel en el proceso, la existencia de políticas y modelos educativos inadecuados para generar el aprendizaje que exige el sistema educativo colombiano.

Describir de manera sistemática las acciones de enseñanza llevadas a cabo por la docente en la implementación de estrategias para fortalecer la competencia comunicativa lectora, dio las pautas para entender las características en las cuales se desenvuelven los estudiantes en función de la lectura y su comprensión, además, se pudo conocer como éstos se sienten frente al docente.

Con las observaciones realizadas se pudo descubrir la forma en que se maneja la información para la enseñanza, la docente investigadora tenía la concepción que el área de Lenguaje era solamente fundamental para el proceso enseñanza y aprendizaje de la lectura y que las demás disciplinas del saber y el conocimiento dependían de esta. Era necesario reconocer que el desarrollo de la comprensión lectora es un proceso transversal a todas las áreas del saber y debe ser fortalecido desde todas esas áreas. Contribuyendo así a que los estudiantes puedan superar las dificultades en la lectura que le impiden pasar a un nivel educativo superior.

Ahora bien, en relación con el análisis de los cambios presentados en la práctica pedagógica de la docente al implementar estrategias para fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes, se pudo evidenciar un estilo tradicional- La docente prefería para el manejo de la información sólo el uso del tablero, descuidando otras opciones para la enseñanza. Los estudiantes mencionaron que les gustaría que el trabajo llevado a cabo por la docente de Lenguaje fuese menos rígido y más dinámico, esto permitió a la docente investigadora reflexionar sobre los apoyos utilizados en sus prácticas de aula, porque percibía según las declaraciones de los estudiantes que poco se estaba aportando al aprendizaje de los mismos. Consideró cambiar las estrategias y utilizar imágenes, audiovisuales y nuevas herramientas, paradójicamente, la docente conocía el material, pero no lo empleaba.

Con relación a la valoración de los avances en el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora de los estudiantes como resultado de los cambios en la práctica pedagógica de la docente, se comprobó que la comprensión lectora es el resultado de un proceso de construcción de significados colectivos, con la participación activa de la comunidad escolar. Llegar a este punto que parecía ser una falencia, se convirtió en una fortaleza, ya los estudiantes hacían juicios críticos sobre un acontecimiento de la realidad. La lectura cada vez era más fluida, se propiciaron espacios donde los estudiantes se sentían motivados e interesados por participar activamente de las actividades, al considerarlas como una oportunidad de aprendizaje e intercambio de experiencias con sus compañeros y no solamente como una forma de obtener una nota. Esto favoreció a que con la constante participación en las actividades se hiciera una mejor decodificación de las palabras, se pronunciaran de manera correcta y sin tartamudeos, ampliando su vocabulario. Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes de manera gradual mostraron un ascenso en el nivel de comprensión lectora al poder identificar con mayor facilidad de que trata el texto, reconocer elementos explícitos en el texto, hacer predicciones y plantear posibles soluciones a las temáticas abordadas en los textos.

Al mismo tiempo la reflexión de la docente era más profunda, a fin de determinar qué era lo que podía hacer mejor cada día con la intención de fortalecer las debilidades de sus estudiantes ajustando sus estrategias de enseñanza a las diferentes formas de aprender de los estudiantes. De igual manera mediante las rúbricas de valoración se les brindaba la oportunidad a los estudiantes de evaluar su propio desempeño en las actividades, así como valorar el proceso de enseñanza de la docente, permitiendo conocer cuál era su percepción frente a este proceso, sus sentimientos o emociones y los aprendizajes alcanzados.

Los resultados alcanzados en este estudio se basaron en observaciones realizadas entre los años escolares 2017 y 2019, junto con una serie de acciones sobre el contexto educativo y cultural de los estudiantes. De igual manera esta investigación es reflejo de la dedicación y compromiso de la docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Dado lo anterior, se puede afirmar que es posible fortalecer la calidad educativa que se vive día a día en las instituciones educativas colombianas. Con esfuerzo y el trabajo de todos se puede lograr cualquier objetivo, lo que contribuirá al progreso, con consecuencias positivas para estudiantes, docentes, las familias, comunidades, es decir, para el país.

Recomendaciones

Es necesario fortalecer el análisis y reflexión sobre el trabajo longitudinal en las acciones de aula. Las políticas educativas en el contexto local, regional y nacional deben favorecerlo.

Es importante que los docentes se apropien de herramientas diversas para llevar al aula como en el caso de las rutinas de pensamiento y las diferentes estrategias de evaluación de carácter transversal vistas bajo los criterios de las rúbricas, las cuales se evidenciaron como innovación en el contexto escolar trabajado.

Es preponderante dar mayor fuerza e importancia a las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar) como eje central de la formación e interacción de todo el proceso enseñanza y aprendizaje. No tiene presentación que un estudiante sea promovido a un nivel educativo superior con falencias en la lectura y la escritura, lo que deja en claro la falta de interés de los docentes en la enseñanza, Se requiere entonces de estrategias que permitan fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes y mejorar los resultados académicos institucionales.

Se constituye en un reto incentivar la investigación como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la transformación de procesos formativos y desarrollo humano, donde se consolide un aprendizaje constructivo y significativo en los estudiantes y la profesionalización docente para dar respuesta a las exigencias de la sociedad que reclama calidad en la educación.

Las prácticas pedagógicas, deben ser entendidas como un todo, es decir la sincronización de lo intelectual, lo motivacional, la autorregulación de los aprendizajes, lo que va a permitir alcanzar mejores resultados educativos, y no visto como una situación de medida trazada por un acto exclusivamente calificativo. En efecto, las acciones que se ejercen desde la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, deben ser orientadas a alcanzar los desempeños adecuados para el desenvolvimiento efectivo en la sociedad.

Las relaciones, desde lo pedagógico, deben fortalecerse desde el diálogo, de tal forma que motiven al estudiante al aprendizaje y estimulen la propia apreciación con relación a su proceso de formación. Es decir, revisar y aplicar conocimientos, orientados desde mediaciones pedagógicas dialogantes que permitan transformar los modelos tradicionales e instrumentales a un modelo más humano, dinámico y reflexivo.

Referencias

- Abdala, T. (2007). *De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios*. *Revista internacional de investigación en educación*, 3 (6), 393-412.
- Aguirre, G. J. y Vidal, E, V. (2013): *Perspectivas de alteridad en el aula*. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 5-15. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Alcaldía Municipal de San Juan del Cesar, La Guajira. *Información sobre el municipio*. Recuperado el primero de abril de 2018 de: <http://www.sanjuandelcesar-laguajira.gov.co/>
- Álvarez, J. M. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias*, en G. Sacristán, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.
- Arango, C., Sterling, D. y Vanegas, Y. (2015). *Determinación del desempeño docente desde la perspectiva estudiantil y profesoral*, Venezuela: Dirección de Investigación y posgrado.
- Arnaus, R. (1999). *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. En: A. Pérez Gómez y F. Angulo Rasco (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Textos, 599-635
- Arrieta, H. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Rosario Santa Fe-Argentina: Editorial Limusa.
- Ávalos, B. (2012). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.
- Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una Interpretación Constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Birchenall, L. B. (2014). *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad*. *Lenguaje*, 417-442.
- Bloom, S., Hastings, J. y Madaus, G. F. (2013). *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Tomos I (conocimientos) y II (dominio afectivo). Alcoy: Marfil, 234pp.
- Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Boude, J. (2011). *La estructura del discurso pedagógica. Clases, códigos y control*.
- Briceño, L. y Acuña, M. (2017). Artículo "La ciencia: experiencia amigable con la lectura y la escritura". *Revista Actualidades Pedagógicas*, (71), 89-104. Santander, Colombia. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co> (Consultado 21 de enero 2020).
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid, España: Morata.
- Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C. (2008). *¿Investigación educativa investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), pp. 163-173.
- Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Cassany, D. (1999). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Grao.
- Cassany, D. y Lom, M. (2003). *Las habilidades lingüísticas. Educar la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Chevallard, Y. (2007). *La transposición didáctica*. Argentina: Aique.
- Conde, S. (2011). *Educar y proteger. El trabajo docente en una escuela segura*. México: Secretaría de Educación Pública.
- De Vicenzi, A. (2007). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Pedagogía Universitaria* 12 (2), p. 87
- Del Rio, D. (2013). *Diccionario – Glosario de Metodología de la Investigación Social*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona, España: Editorial Paídos.
- Díaz, F. (2004). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Duhalde, M. (1999). *La investigación en el aula. Un desafío para la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Duhalde, M. (2009). *La investigación en el aula. Un desafío para la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. España: Ediciones Morata. Cuarta edición. Recuperado de: <https://books.google.com.co>
- Evans, V. (2010). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*, Caracas, Venezuela, *revista de educación Laurus*. 12 (extraordinario). 88-103.

- Fandiño, J. y Bermúdez, A. (2015). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique.
- Favereau, S. (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.
- Felman. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México: MC-Grill Hill.
- Fernández Herrero, B. (2010). *La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. Actualidades investigativas en educación*, 1 - 24.
- Flórez, O. (2014). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial Mc Graw-Hill.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Galdames, A. (2016). *De la práctica docente a la práctica pedagógica*. *Revista Ciencias Galvis*, O. (2011). *Elementos pedagógicos, Síntesis de las principales corrientes pedagógicas*. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co>
- García, H., Loredó, L. y Carranza, R. (2016). *Los profesores como intelectuales. La educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto*. Barcelona: Paidós.
- Gorgorió, J. y Bishop, O. (2000). Los fines de la educación y de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Cultura*. 10. 6-20.
- Guzmán, R. J. (2014). *Lectura y Escritura, cómo se enseña y se aprende en el aula*. Colombia: Universidad de La Sabana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Paradigmas y Métodos de Investigación, en tiempos de cambio*. Venezuela: Editorial Episteme Consultores Asociados C.A.
- Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la psicología interconductual*. México: Universidad de Sonora.
- Institución Educativa José Eduardo Guerra. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan del Cesar.
- Jurado, F. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. *Revista iberoamericana de educación*. Nº 46: Enero-Abril / Janeiro-Abril 2008. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A. (2005). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. España: Graó.


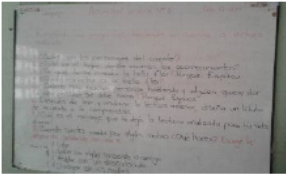

- Loaiza Zuluaga, Y. E., Rodríguez Rengifo, J. C., & Vargas López, H. H. (2012). *La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (1900-9895), 8(1).
- Mateos, M. (2001): *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Medina, J. L (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Lumen.
- Meneses, C. (2004). *Evaluación y Modelos para la formación continua de los formadores*. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://prometeo.us.es>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2017). *Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento*.
- Monereo, C, M. Castello, M., Palma, M. L. y Pérez C. (2014). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. (2003). *La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas*. Revista Pensamiento Educativo, 32, 71-89.
- Niño Rojas, V. M. (2007). *Los Sistemas de significación y comunicación. Fundamentos de Semiótica y Lingüística*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Padilla, M. y Surco, A. (2007). Identificación de las competencias de investigación adquiridas por investigadores en formación. *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*. 137-168
- Parella, S, y Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial Fedeupel.
- Parra, C. (2014). *Competencias básicas para la educación*. Disponible en: <http://www.jaibana.com> (Consultado, 12 de mayo de 2020).
- Patiño, G. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y Saberes*. 24. 27-31.
- Paul, L., Fisher, P. y Nosich, V. (2003). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Recuperado de: <http://www.oei.es> (Consultado 22/03/2020).
- Peña, O y Silva, E. (2007). *El cuaderno en la práctica pedagógica, como mediador en la apropiación de los saberes pedagógico, científico y social*. Documento: Investigación de los saberes pedagógicos. MEN.

- Perkins, D. (1997). *Cómo hacer visible el pensamiento*. Material de lectura traducido por Patricia León y María Ximena Barrera. Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana. Bogotá: Colombia.
- Perkins, D. y Blythe, T. (1999). *La comprensión en el aula*. Recuperado de: <http://colombiaaprende.edu.co> (Consultado 14 de diciembre de 2019).
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Editorial Graó.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Porlán, G. (2010). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Editorial Paidós.
- Puustinen, M. y Pulkkinen, L. (2001). *Models of Self-regulated Learning: a review*. Scandinavian Journal of Educational Research, 45(3), 269-286. Recuperado de: <http://www.uniacc.cl>
- Restrepo, G. B. (2004). *La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia*. Revista de la Universidad de La Salle. *Revista de la Universidad de La Salle*, 92 - 101.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Rodríguez Hernández, D. Y. (2016). *Implementación del portafolio de estrategias pedagógicas en el proceso de lectoescritura. Reflexión e investigación*. Recuperado el 10 de mayo de 2020, de Revista editorial del congreso por una educación de calidad. México: <http://www.porunaeducaciondecalidad.org>
- Rodríguez, M. y Monsalvo, C. (2016). *Artículo: Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la básica primaria, en Maicao, La Guajira*. Revista Gestión, Competitividad e Innovación. Julio – diciembre 2016. ISSN: 2322-7184. Politécnico de la Costa Atlántica, Claustro Santa Bernardita, Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <https://pca.edu.co/investigacion/revistas/index.php/gci/article/viewFile/48/47>
- Román, W. y Diez, H. (2000). *La práctica pedagógica. Un espacio de reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquia- Instituto Universitario de Educación Física.
- Sacristán, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* Universidad de Valencia. Sinéctica, n34. Enero/Junio. Disponible en: Artículo Scielo Online.
- Sacristán, J. G. (1997). *La evaluación en la enseñanza*. En J. G Sacristán y A. Pérez, G. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Salmón, A. (2009). *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües*. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>

- Sarradelo-García, L. (2012). Aprender a pensar: iniciación en el entrenamiento destrezas y rutinas de pensamiento con niños de 5 años. UNIR.
- SEP. (2006). *Orientaciones para la evaluación, en Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*, México.
- Serna Hernández, D. M. y Sierra Jaramillo, L. M. (2004). *Algunas precisiones sobre la lectura. Lenguaje y Escuela (3)*. Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Smith, F. y Ragan, Y. (1999). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 22, 4, 6-17.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires Argentina: Editorial Santillana, Aula XXI.
- Toffler, A. (2009). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Editorial Pomares.
- Vasconcelos, C. (2005). *La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas*, En C. Vizcarro y J.A. León (EDS). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid.
- Vázquez, S. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones CLAFIC.
- Vygotsky, L (1983). *Problemas del desarrollo de la psique*. Obras Completas. Tomo III. Madrid: Visor.
- Yurén T. (2005). *La formación de docentes. Una lectura ético-política*, en Yurén Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (Coods.). En *Ethos y autoformación del docente. Análisis de los dispositivos de formación de profesores*. España: Ediciones Pomares.
- Zuluaga, O. (2012). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber*. Universidad de Antioquia. Bogotá: Editorial Anthropos.

Anexos

Anexo 1. Diario de campo

UNIVERSIDAD DE LA SABANA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA - EXTENSIÓN LA GUAJIRA DIARIO DE CAMPO	
FECHA: 15 de marzo de 2017 LUGAR: Aula de clases 5º de la Institución Educativa José Eduardo Guerra GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Estudiantes de 5º - Clase de lenguaje (comprensión de lectura) HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 a.m. HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 7:45 a.m. TIEMPO (Duración de la observación en minutos: 45 minutos) NOMBRE DEL OBSERVADOR: María Fernanda Díaz Gutiérrez REGISTRO No.: 06	
<p>NOTAS DESCRIPTIVAS</p> <p>La clase inicio con el saludo a los estudiantes, la oración y el llamado a lista, seguidamente se les dio a conocer a los niños la actividad a realizar y su propósito.</p> <p>Se les presentó a los niños un texto al cual se le había borrado intencionalmente el título para propiciar la habilidad de inferencia. Luego se inició con una etapa exploratoria de los conocimientos previos, haciendo uso de las imágenes del texto para que los estudiantes pudieran predecir de qué trataba el texto, quien los pudo haber escrito, con qué intención, quienes serían los personajes, etc. Se les pidió a los estudiantes que alguno de ellos iniciara con la lectura, pero sentían pena de pasar al frente a leer, por lo que les hice énfasis en que todos podemos equivocarnos en cualquier momento, que estábamos para aprender y apoyarnos, lo que hizo bajar la tensión entre ellos.</p> <p>Posterior a esto inicié con la lectura del texto para hacer la demostración e incentivarlos a participar, luego continuo con la lectura Marisabel una niña de 5º, durante la lectura del texto se hacían pausas para hacer preguntas y ampliaciones de lo leído buscando con ello una mayor comprensión del texto.</p> <p>Por último se desarrolló una actividad escrita de comprensión de lectura, mediante unas preguntas que fueron respondidas con la ayuda de todos.</p>	<p>PRE- CATEGORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de lectura - Temor al leer en público - Motivación
<p>Estudiantes escuchado a la Compañera mientras leía</p> 	<p>Preguntas de comprensión de lectura</p> 
<p>Estudiantes desarrollando la actividad de comprensión</p> 	
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>El desarrollo de esta actividad en su inicio generó mucha inquietud en los estudiantes debido al temor que sienten de leer en público por las dificultades que tienen para hacerlo. Así mismo cabe resaltar la importancia que tiene la creación de un ambiente de tranquilidad en donde el estudiante pueda sentir confianza de expresar lo que siente y al mismo tiempo en donde pueda encontrar ayuda para superar sus dificultades.</p>	

Anexo 2

Aplicación prueba diagnóstica.

MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA



Miguel de Cervantes, es uno de los grandes genios de la literatura de todos los tiempos y está considerado el creador de la primera novela moderna. Nació en Alcalá de Henares (Madrid) en 1547. Fue hijo de un humilde cirujano y aunque tuvo estudios, se cree que no fue a la universidad. Desde muy joven sintió un gran interés por escribir sus primeros poemas. Tuvo una vida intensa y llena de problemas personales y económicos. Con 22 años, hirió a un hombre en un duelo y salió huyendo a Italia para escapar de la justicia.

Tras un tiempo allí, decidió alistarse en la Armada Española y participó como un héroe en la batalla de Lepanto contra los turcos. En plena lucha fue herido por un arma de fuego en la mano izquierda y desde entonces le quedó inutilizada para siempre. Por este motivo, será conocido con el apodo **El Manco de Lepanto**. Años más tarde, cuando regresaba a España, el barco en que viajaba es atacado por los canarios y Cervantes fue llevado prisionero a la ciudad africana de Argel, donde permaneció cinco años hasta que un fraile pudo pagar la fianza para poder liberarle.

Cuando por fin consiguió regresar a España, se casó o intentó vivir escribiendo obras de teatro, pero fracasó estrepitosamente. Decidió trabajar cobrando impuestos, pero con tan mala suerte, que el banco donde ingresaba la recaudación quebró, y como él era el responsable del dinero, fue enviado de nuevo a la cárcel. Es casi seguro que, durante estos meses de cautiverio, empezó a escribir su obra maestra, **El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha**. En ella se narran las fantásticas aventuras del loco caballero Don Quijote siempre acompañado de su fiel escudero, Sancho Panza. La novela fue publicada en 1605, y años más tarde, la completó escribiendo una segunda parte. El éxito de la novela fue enorme pero aun así y aunque escribió otras obras importantes, Cervantes no ganó dinero y siguió sumido en la pobreza y llevando una vida muy humilde. Falleció el 23 de abril de 1616, curiosamente el mismo día que otro gran genio de la literatura universal, William Shakespeare, Actualmente, y por ser una fecha tan señalada, **el 23 de abril de cada año se celebra en todo el mundo el Día Internacional del Libro**.

Preguntas

1. El texto que acabas de leer es:

Jurídico _____, Científico _____, Literario _____, Administrativo _____

2. ¿Qué profesión tenía el padre de Cervantes? _____

3. ¿Por qué tuvo que escapar de la justicia y salir huyendo a Italia? _____

4. ¿Qué nombre tenía la batalla contra los turcos en que participó Cervantes? _____

5. ¿En qué parte del cuerpo hirieron a Cervantes? _____

6. ¿Cómo se llama la obra más famosa que escribió Cervantes? _____

7. ¿En qué fecha se celebra el Día Internacional del Libro? _____




8. ¿Cómo relaciona el tema con el área de Lenguaje? _____

9. ¿Cómo cree que se puede relacionar temáticas de lengua castellana y otras áreas del saber? _____

10. ¿Considera que este ejemplo de evaluación se podría aplicar a otras áreas del saber?

Explique su respuesta:

Anexo 3.
Actividades de análisis con rutina de pensamiento

Veo 	Pienso 	Identifico 
<p>que en el primer texto es un verso en la segunda una canción y el tercero un poema</p>	<p>que los tres textos son muy distintos</p>	<p>que estos son tres textos nos permiten expresar nuestra alegría</p>

Institución Educativa José Eduardo Guerra

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____

TEMA: La Noticia

- Después de escuchar y leer sobre la temática tratada en clase, escribe las ideas que anteriormente tenías o sabías del tema y cuales son las nuevas ideas o aprendizajes que tienes al respecto.

ANTES PENSABA	AHORA PIENSO

Anexo 4.
Encuesta semiestructurada dirigida a los estudiantes.

Nombre de la Institución Educativa: José Eduardo Guerra	
Ubicación: Municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira	
Nombre del alumno entrevistado:	Grado:
	Fecha de la entrevista: _____
	Hora de la entrevista: _____
Objetivo: Conocer las opiniones y aportes de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por la docente de Lenguaje en el marco del proceso enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, con el fin de identificar las falencias para su fortalecimiento desde el aula de clase.	

¿Consideras que el trabajo llevado a cabo por la docente de Lenguaje es dinámico?
 ¿Por qué?

¿Qué aporta la comprensión lectora a tu formación personal?
 ¿Qué utilidad o importancia tiene la comprensión lectora? Explica tu respuesta.

¿Consideras importante la lectura en tu aprendizaje? Si ____ No ____ ¿Por qué?

¿Cuáles son las principales dificultades que consideras se presentan para comprender exitosamente lo que les? Explica tu respuesta.

¿Consideras que la lectura es fundamental para el desarrollo del Lenguaje personal y social?
 Si ____ No ____ ¿Por qué?

¿Cómo calificaría el nivel de enseñanza de la docente de Lenguaje?
 Significativamente Alto _____ Básico _____ Bajo _____

¿Cuáles estrategias propondrías como estudiante para mejorar los niveles de comprensión lectora desde el aula?