



La enseñanza para la comprensión (EpC): ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora en la Escuela Normal Superior de Ubaté

Teaching for understanding: Pathway to stimulate the processes of reading comprehension at the Escuela Normal Superior de Ubaté

Sonia Yamile Suárez Paiba, Adriana Mirelva Hernández Fajardo, Santiago Méndez Bernal, Yanet Rocío Arguello Cortés, Nubia Rocío Garzón Quiroga¹

Para citar este artículo: Suárez, S. Y., Hernández, A. M., Méndez, S., Arguello, Y. R. y Garzón, N. R. (2020). La Enseñanza para la Comprensión (EpC): ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora en la Escuela Normal Superior de Ubaté. *Infancias Imágenes*, 19(1), 70-82

Recepción: 2019-03-14

Aprobación: 2019-09-03

Resumen

70

El artículo expresa las reflexiones frente a la enseñanza de la lectura y el desarrollo de las habilidades básicas para comprender textos, y consolidar un pensamiento crítico ante la realidad en la Escuela Normal Superior de Ubaté. En un inicio se exponen elementos que describen la problemática observada en la institución, convirtiéndose en el objeto de investigación. Posteriormente, se presentan las categorías seleccionadas para este estudio: enseñanza, pensamiento y aprendizaje. Se continúa con el proceso metodológico, orientado desde el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, haciendo uso de la investigación acción para comprender aspectos de la enseñanza de la lectura desde las prácticas de los maestros investigadores. Por último, en los ciclos de reflexión se narran las vivencias de cada uno de los maestros al interior del aula y se exponen los hallazgos a partir de los diferentes instrumentos aplicados a lo largo del desarrollo de la propuesta.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, pensamiento, lectura, comprensión.

Abstract

This article shows some reflections about Reading teaching and basic abilities development to texts comprise and consolidate a critical thought according the reality into the Ubaté's Normal Higher. First, the elements that describe the institutional problems detected are exposed, to become into the investigation's object. Afterwards, the chosen classes for this study: teaching, thought and learning. The methodological process continues, guide from the quality paradigm with a hermeneutic focus, using "action investigation" to understand reading's teaching aspects from the investigator teachers. Finally, into the reflections circles, the each one teacher's experiences into the classroom are narrated and the findings from the different applied instruments along this proposal's development are exposed.

Keywords: teaching, learning, thought, reading, understanding.

¹ Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana.

Introducción

Las escuelas pueden ayudar a los estudiantes a convertirse en mejores pensadores agregando a sus marcos ya establecidos: tácticas y estrategias que han sido inventadas por el hombre con el propósito de organizar el pensamiento. (Perkins, 1999, p. 122)

Este artículo surge a partir de los análisis hechos a los resultados de diferentes pruebas estatales y el seguimiento de procesos que se llevan a cabo en la Escuela Normal Superior de Ubaté (Ensu); esta es una institución ubicada al norte del departamento de Cundinamarca, con 56 años de trayectoria dedicados a la formación de maestros a desempeñarse en los niveles de educación preescolar y básica primaria. La escuela atiende población desde el nivel preescolar hasta el programa de formación complementaria (PFC) y tiene matriculados 2058 estudiantes.

Dichos resultados arrojan niveles que no responden a las exigencias y políticas educativas que actualmente se están promoviendo en las instituciones nacionales para el alcance de las competencias que forman parte de las habilidades en las diferentes áreas del saber, esenciales en la formación de los estudiantes. En el año 2009 los estudiantes colombianos que presentaron la prueba Pisa tuvieron los siguientes desempeños en el área de lenguaje: “el 47 % de los estudiantes no logró alcanzar un nivel aceptable de lectura, es decir los estudiantes de 15 años se encontraban por debajo del nivel mínimo aceptable según los estándares de Pisa” (Icfes, 2011). El informe revela que los jóvenes reconocen

las ideas principales de un texto y que pueden establecer algunas relaciones entre los mismos, pero que aún carecen de las habilidades para asumir posturas críticas ante los textos, contrastar ideas e interpretar textos de mayor complejidad.

En este informe se revela que el gusto por la lectura en los jóvenes colombianos sigue siendo muy bajo. Los estudiantes que presentaron la prueba manifestaron que la lectura no es identificada como una forma de distracción para el aprovechamiento del tiempo libre, por lo que no leen por diversión. Además, los tiempos de dedicación a la lectura son mínimos. Esto puede tener incidencia en el hecho de que los niños y niñas en las escuelas no posean los elementos necesarios para comprender textos (figura 1).

También se revela que existen bajos niveles de comprensión y análisis en las demás áreas. Lo que resulta en una situación preocupante, pues se hace necesario un adecuado empleo de la lectura para tener mejores niveles académicos, de lectura y desarrollo del pensamiento crítico y autónomo para involucrarse de manera activa a la sociedad (Icfes, 2011).

Al respecto Pérez (2013), en su documento “Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?”, ratifica que durante casi 30 años en Colombia se aplican pruebas evaluativas para verificar la calidad educativa del país y estas revelan un panorama preocupante frente al poco avance que se tiene en procesos como la lectura; sin desconocer que hay factores determinantes en los bajos niveles que se obtienen en las pruebas. Explica en su artículo que la responsabilidad de estos

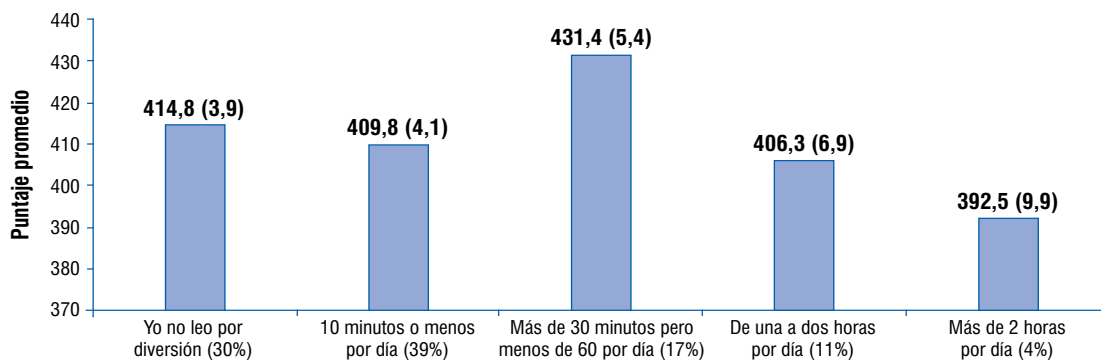


Figura 1. Tiempo que los jóvenes colombianos dedican a la lectura por diversión.

Fuente: Colombia en Pisa, informe de resultados Icfes (2011).

resultados pasa de unos a otros sin asumir unas propuestas viables de mejora; en el contexto local y desde la perspectiva internacional esta situación recae en la definición de la Política Educativa Colombiana, desde la cual se trazan posibles caminos.

Concluye que los estudiantes se siguen “rajando en comprensión lectora” porque no hay una cultura nacional de lectura; es decir, adultos, jóvenes y niños leen cada vez menos libros. Se reconoce que Colombia no es un país lector y que las acciones realizadas desde diferentes entidades están totalmente desarticuladas, por ello se requiere comenzar a romper el círculo vicioso que rodea a la lectura. Para ello se necesitan: adultos enamorados y apasionados por la lectura, capaces de transmitir ese amor a sus hijos, y maestros lectores dotados de estrategias que logren en sus estudiantes mayores niveles de motivación hacia la lectura.

Institucionalmente se hace seguimiento a procesos que pretenden comprender el fenómeno de la *enseñabilidad* de la lectura y el desarrollo de las habilidades de pensamiento necesarias para la comprensión de textos. Por ello, emerge la necesidad de identificar los diferentes factores que inciden en esta situación, desde las prácticas pedagógicas hasta el desempeño mismo del estudiante. Se evidencia que en los últimos tres años el área de lenguaje, entre otras, ha tenido un descenso notorio en cuanto a los niveles de comprensión y de lectura crítica. Además, en actas de comités de evaluación institucional es constante que los docentes señalen las dificultades de los estudiantes, expresadas en bajos niveles de comprensión lectora. También, a partir del análisis de actividades pedagógicas y en ellas las pruebas internas, se evidencia apatía y dificultad en el proceso lector y escritor en la mayoría de los estudiantes en diferentes niveles de aprendizaje. Todo lo anterior convoca al grupo de trabajo de la presente investigación a intervenir con acciones y estrategias que conlleven a superar dicha necesidad de enseñanza-aprendizaje para que, gradualmente, se vayan alcanzando mejores niveles de comprensión lectora y entretejer una relación armónica entre los niños, las niñas y los jóvenes con la lectura. Ante esta situación se plantea la siguiente pregunta de investigación como referente de trabajo: ¿de qué manera, desde los planteamientos de la EpC, se

logra el desarrollo de las habilidades de pensamiento y se alcanzan mayores niveles de comprensión de textos en los estudiantes de la Ensu y la transformación de la práctica pedagógica de los maestros?

Por consiguiente, la prioridad se centró en retroalimentar la práctica pedagógica haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades lectoras como estrategia que permita fortalecer y visibilizar los niveles de comprensión de textos según la edad y los grados. Para la presente investigación se seleccionaron los siguientes grupos: 202, 602, 704 y 1002 de la sede central, así como los niños de la sede rural Santa Helena que forman parte de la población perteneciente a la Ensu. Esta institución puso en marcha desde el año 2017 el sistema de educación relacional, propuesta formativa que ha llevado a comprender los aportes de los enfoques constructivista y de aprendizaje significativo en el aula.

Es de aclarar que la metodología de educación relacional que se desarrolla en la Ensu fue creada por el maestro Julio Fontán, como una propuesta alternativa de enseñanza para el aprendizaje. Desde las palabras de los autores, se refieren los siguientes principios:

La persona es autor: es decir, la educación debe lograr que cada persona desarrolle las habilidades para tomar decisiones y actuar para construir su vida.

La persona es actor: la persona construye su vida en relación con otros y es por esto por lo que debe desarrollar habilidades sociales que le permitan aportar a la comunidad.

Unicidad y diversidad: cada persona es única y el sistema educativo debe respetar la diferencia de cada uno apoyándolo en el desarrollo de su potencial y de sus habilidades. (Fontán, 2013 p. 16).

Por lo tanto, la propuesta formativa desde educación relacional busca fortalecer la responsabilidad, el compromiso y la autonomía, de modo que desde el desarrollo de secuencias didácticas los estudiantes alcancen las competencias y saberes necesarios para desempeñarse en la vida. Este accionar permite dar movilidad a muchas de las apuestas formativas de la Ensu, pues va en coherencia con la necesidad de formar sujetos capaces de decidir y afrontar con metas claras su cotidianidad.

Al revisar los planteamientos de la metodología educación relacional se observa una coincidencia con la enseñanza para la comprensión (EpC), la cual nace como producto del proyecto Zero —iniciativa educativa liderada por investigadores de la Universidad de Harvard—, y que en la actualidad ha tomado fuerza en el campo educativo. Esta tiene como propósito fortalecer la comprensión, entendiendo que: “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p. 4). Por lo tanto, la escuela desde esta perspectiva tiene la labor de favorecer el desarrollo de los procesos de pensamiento que intervienen en cada una de las etapas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

Se debe agregar que esta nueva perspectiva se opone al modelo clásico o tradicional desarrollado en la escuela, orientado a la acumulación y memorización de contenidos sin hallar sentido en el contexto real. Requiere entonces proponer que la intención del proceso de enseñanza y aprendizaje no dependa de la cantidad de información que se transmita o consigne en los cuadernos, sino del desarrollo de las habilidades propias del estudiante que le permitirán aprender a pensar, utilizar sus mecanismos individuales, habilidades y valores para transformar la sociedad.

Por lo tanto, esta estrategia de enseñanza se convierte en una alternativa para el docente que busca transformar su quehacer en el aula, lo invita a replantear sus propuestas de enseñanza, así como los procesos de evaluación. Lo que le exige asumir una posición crítica de su labor y comprender que es un sujeto en permanente formación.

Al respecto Perkins y Blythe (2005) proponen que la comprensión se logra desde la dinamización de cuatro momentos, estos son: diseño de tópicos generativos, definición de metas de comprensión, planteamiento de desempeños de comprensión y, finalmente, el proceso de valoración continua. Desde las reflexiones construidas por el grupo investigador se concluye que estas etapas guardan directa correlación con los momentos de la metodología de educación relacional puesta en funcionamiento en la Ensu, por lo que el uso de las rutinas de pensamiento (Perkins) y las propuestas de Flórez y Cuervo (2005) y Guzmán (2010) permiten

enriquecer desde la planeación y ejecución la propuesta de formación de la Ensu.

En el marco de EpC se necesita tener como punto de partida lo que significa comprender y para qué se quiere que los estudiantes comprendan; es así que se ha evidenciado el potencial de la EpC como un elemento que puede orientar la educación desde otra perspectiva que pone la comprensión en el centro de la labor educativa. Con este propósito en mente se explicarán los criterios que desde diferentes miradas de autores tiene una unidad didáctica que centre sus procesos en la EpC.

Para Stone (1999), “el aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío” (p. 5). Por lo que la EpC es una forma de concebir la educación desde la reflexión del trabajo desarrollado en el aula y en la institución educativa. En esta se propone el trabajo en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica. Para alcanzar este propósito la EpC invita a llevar un proceso de metacognición que se puede guiar con preguntas que permiten una orientación más clara de lo que se pretende trabajar con los estudiantes y hasta dónde se puede llegar.

Adicionalmente, este enfoque resulta pertinente para facilitar al maestro la organización de estrategias de acuerdo con su asignatura, contenidos curriculares y a la vez los intereses y necesidades de los estudiantes para que así el quehacer pedagógico recobre sentido; para ello es primordial que la lectura adquiera un papel protagónico que dinamice la comprensión y las diferentes formas de interacción al interior de un contexto específico.

Enseñanza de la lectura

La Ensu, como institución formadora de maestros cuya misión es impactar significativamente en el proceso educativo de los niños y niñas, ha identificado la importancia de revisar y redireccionar las prácticas pedagógicas en la formación de hábitos lectores desde los primeros años de escolaridad de los niños y niñas. Esto llevará a cambios que favorecerán el desarrollo de competencias y habilidades en los diferentes campos.

Por largo tiempo la comprensión de lectura fue entendida como la reproducción del significado transmitido por el texto. En este sentido, es posible afirmar que el significado se encontraba en el texto y el papel del lector se restringía a encontrarlo (Lerner, 1984). Este enfoque de la enseñanza de la lectura acompañó a la escuela durante muchos años y, en algunos casos, continúa siendo así. Casany (2006) señala: “Hoy, muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada” (p. 21); por ello, aún se enseña a leer desde el modelo silábico o desde los planteamientos del alfabético lo que sin duda ayuda a mantener la idea de que leer es el simple acto de descifrar el sentido fonético de la letra y se pierde el interés sobre el mensaje que se transmite o el sentido del texto.

Por otra parte, se considera la lectura como una competencia y se le concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar. Al respecto Solé (2011) afirma: “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (p. 50) por lo que se espera que la verdadera tarea de la escuela sea enseñar a leer para aprender, para pensar, para disfrutar e ingresar al mundo de la imaginación y el descubrimiento permanente de otras posibilidades.

Por lo tanto, al enseñar a leer se requiere tener claro que los estudiantes necesitan desarrollar poco a poco una serie de habilidades que le permiten con el tiempo dominar la competencia. Sobre esto Solé (2011) explica que para adquirir la competencia lectora existen diversas estrategias que el lector va incorporando a medida que va haciéndose experto, por lo tanto, cuando se logra comprender un texto se está haciendo uso de esas competencias y, al usarlas, el lector las va integrando a su cotidianidad.

De esta manera, el maestro al enseñar a leer debe establecer propósitos claros frente al por qué de la lectura en el aula, enseñando al alumno como lector que aprende a establecer un propósito claro para la lectura y a planificar las estrategias para lograrlo poco a poco. Con la práctica constante se convertirá en un lector capaz de dialogar con el texto, de hacerlo significativo para él, de pensar acerca de lo que lee. Se trata, entonces, de

un lector crítico y autorregulado (que es el tipo de estudiante que se busca desde el enfoque socio-cultural y desde la apuesta propia de la Ensu) y se contraponen con el lector que realiza una lectura reproductiva, con la que solo busca la información del texto para saber lo que el texto dice y no va más allá (Solé, 2011).

En los enfoques sobre los que se sostenían anteriormente los currículos, no solo en el lenguaje, sino en todas las áreas escolares, la enseñanza era vista como un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos a través de los cuales se aspiraba a generar aprendizaje y cuyo énfasis se centraba en una intervención desde el exterior del estudiante (Lerner, 1984). El gran problema de esta concepción es que la enseñanza de la lectura fue —e incluso en algunos casos sigue— tratada como una técnica (Ferreiro, 2001). Pero en el caso de la lectura, en la Ensu la enseñanza hoy es concebida como el conjunto de estrategias del aprendizaje; es decir, se requiere dotar al alumno de las herramientas que le permitan asumirse como lector en permanente formación.

¿Qué es el pensamiento?

Comprender la definición de la palabra pensamiento es necesario para abordar los diversos temas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Respecto a investigaciones que se han llevado a cabo en torno al desarrollo del pensamiento en el ámbito internacional, es pertinente mencionar el trabajo realizado en la Universidad de Harvard con el proyecto Zero. Según Ternent (2017), la propuesta se centra en el diseño de investigaciones sobre la naturaleza de la inteligencia, la comprensión, el pensamiento, la creatividad, la ética y otros aspectos esenciales del aprendizaje humano. Su objetivo es entender y mejorar la educación, la enseñanza, el pensamiento y la creatividad en las artes; así como también en disciplinas humanísticas y científicas, en los niveles individual e institucional en una variedad de contextos.

De Zubiría (2014) refiere el pensamiento como “un proceso de representación e interpretación de la realidad que orienta nuestra interacción con ella y que llevamos a cabo al poner en uso las herramientas cognitivas y los procesos de pensamiento” (p. 17). Se comprende que el pensamiento como habilidad

humana posibilita a través de la percepción la construcción de conocimiento producto de la reflexión permanente de la información recibida del entorno.

Por ello, la escuela debe asumir una nueva posición frente a la formación de los sujetos y desarrollar procesos que orienten el pensar. Es decir, preparar y afianzar las habilidades que los niños y niñas ya poseen para que estos puedan expresar sus conocimientos de diversas maneras. Un gran reto está en comprender que los estudiantes no tienen los mismos ritmos de aprendizaje, ni las mismas experiencias de vida, y que estas situaciones lo dotan de una serie de aprendizajes que deben ser reconocidos en el aula a la hora de definir las propuestas de clase y los planes de estudio. Así es como en la presente propuesta se le dio preponderancia al diseño e implementación de “rutinas de pensamiento”. Las cuales se asumen como herramientas para promover que en el aula se vivencien prácticas educativas orientadas a generar procesos de comprensión y de aprendizaje significativo. [Guzmán y Melo-Sosa \(2014\)](#) afirma que “las rutinas de pensamiento tienen metas de pensamiento —perspectiva, explicación, cuestionamiento, razonamiento con evidencia, conexiones—. Las rutinas de pensamiento invitan a los niños a sacar a la luz su pensamiento y a exteriorizar lo que piensan” (p. 89).

Además, las rutinas de pensamiento pueden ser usadas pedagógicamente para posibilitar diversas actividades que permitan presentar de múltiples formas el conocimiento adquirido. Su uso frecuente y repetitivo favorecerá la transversalización de conceptos y la generación de nuevas preguntas, todas dirigidas a beneficiar la comprensión, a través de las cuales los estudiantes pueden evidenciar su bagaje cultural; relacionando con los nuevos conocimientos los ya adquiridos desde la experiencia. Estos son una oportunidad para hacer visible el pensamiento y lograr que los estudiantes respeten y reconozcan la posición del otro.

Las rutinas de pensamiento pueden ser empleadas como estrategia que favorecen la visibilización del pensamiento. Pues se fortalecen las competencias comunicativas y la ejercitación de las habilidades de pensamiento, así como el trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros; llevando a un ejercicio permanente de praxis pedagógica del

maestro frente a su trabajo en el aula. Ello llevaría al rompimiento de paradigmas de la escuela clásica que tradicionalmente y de forma monótona promovía la mecanización de datos o información sin hallar sentido y significado. Por ello se puede comprobar la afirmación de [Guzmán y Melo-Sosa](#): “la comprensión de la lectura es la habilidad de construir los significados que el autor trata de comunicar” (2014, p. 99).

Aprendizaje

Al analizar los conceptos de enseñanza y pensamiento emerge la necesidad de comprender cómo se da el aprendizaje en los niños, niñas y jóvenes. Los estudios recientes de la neurociencia permiten comprender que el cerebro viene preparado para aprender, pero ¿qué significa esto? Según [Llinás \(2012\)](#) el aprendizaje se da biológicamente gracias a una serie de adaptaciones permanentes que el sujeto vive cada vez que se enfrenta a nuevas experiencias y estímulos. Además, estos aprendizajes se instauran en el cerebro gracias a la repetición y la práctica intensa ([Llinás, 2012](#); [Coyle, 2014](#))

Por ello, al entender el aprendizaje como producto de la interacción del sujeto con situaciones diversas y cambiantes, con la manipulación de las cosas, lleva a los maestros a la necesidad de analizar y reflexionar sus prácticas de enseñanza para apoyar y favorecer los procesos de aprendizaje significativo por parte del alumno. No se requiere únicamente el manejo de buenas técnicas de transmisión de conocimientos, sino, además, comprender cómo funciona el andamiaje biológico del niño, niña y joven que se reconoce como aprendiz. El maestro se convierte por lo tanto en aprendiz y enseñante, pues está dispuesto a reflexionar su práctica pedagógica para transformarla a la luz de lo que descubre permanentemente de sus estudiantes.

Asumir que hay una predisposición biológica para aprender lleva a entender cómo históricamente el ser humano ha venido construyendo conocimiento. Es decir, el uso de las habilidades de observación, descripción, análisis, síntesis y demás le han permitido al hombre ir consolidando las explicaciones a los fenómenos que observaba en su entorno; procesos de observación y descripción permitieron

seguramente encender fuego con el choque de dos piedras. Al respecto Freire (1996) nos recuerda:

Enseñar no existe sin aprender y viceversa, y fue aprendiendo socialmente como, a lo largo de la historia, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo en forma social, que con el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible —después, preciso— trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. (p. 25)

En conclusión, el aprendizaje humano permite que el sujeto desarrolle y ejercite las habilidades de pensamiento que le permitirán leer críticamente el mundo en sus múltiples manifestaciones. Allí, aspectos como la motivación, el interés y el sentido que se le encuentre a las diversas situaciones vividas permitirán que el sujeto rediseñe, de cierta manera, sus respuestas a las situaciones problemáticas que el contexto le presente. La tarea de la escuela y de los maestros en general está reorientada a entrenar las habilidades de los sujetos para pensar y elaborar respuestas cada vez más conscientes.

76

Fases de la investigación

La implementación del proceso investigativo exigió definir seis fases que permitieran el trabajo y la reflexión permanente, y que se dinamizaron desde los encuentros en los ciclos de reflexión. Al definir esta ruta se buscó garantizar el cumplimiento y alcance de los propósitos de la tarea reflexiva de la práctica pedagógica. En este espacio se hará referencia específicamente a la fase 4, correspondiente a la implementación de la propuesta y recolección de información.

Al inicio del primer semestre del año escolar 2017, específicamente, se inicia con el uso de las rutinas de pensamiento como introducción al proceso de ejecución de los tópicos generativos. Teniendo en cuenta la planeación cada área involucrada y la metodología institucional de educación relacional, se obtuvo un diagnóstico inicial sobre comprensión

lectora y hábitos de lectura y se registraron las observaciones en diarios de campo. Las unidades didácticas fueron puestas en marcha en los grados 202, 602, 704, 1002 y en la escuela rural Santa Helena. Se diseñaron y adaptaron teniendo en cuenta necesidades y características específicas de cada grupo, tales como edad, grado y áreas del saber.

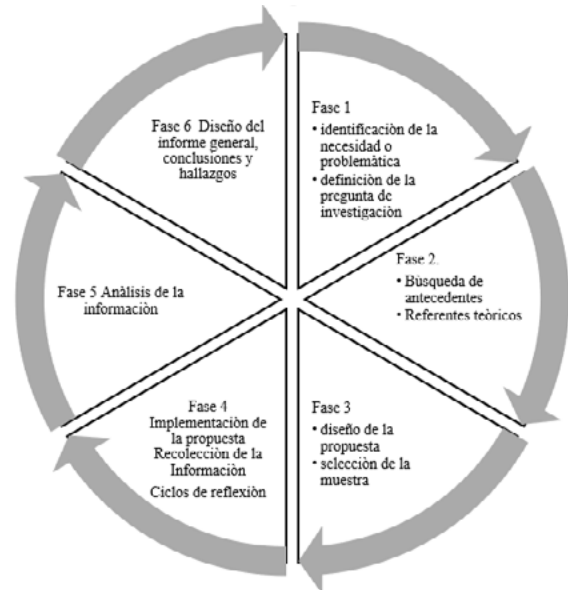


Figura 2. Fases del proceso investigativo.

Fuente: elaboración propia.

Este ejercicio investigativo permitió que los docentes participantes redireccionaran su hacer en el aula a través de estrategias basadas en la lectura, el uso de rutinas de pensamiento y comprensión de textos. Así, cada integrante del equipo realizó una propuesta de intervención. Dentro de las estrategias de aula se planearon cinco unidades didácticas tituladas: Formándome como maestro lector, Más sabe el diablo por viejo que por diablo, Relatos y palomitas, Viajando a la casa con la lectura y Las cosas cuentan su historia. Estas unidades se transversalizaron con el uso de rutinas de pensamiento, con lo que se pretendía dar prioridad a las interacciones de los estudiantes y organizar un ambiente más activo, promoviendo habilidades del pensamiento que evidenciaran gradualmente la comprensión lectora. A continuación, se presentan de manera más específica los procesos de intervención en cada aula.

Grado 202

En el desarrollo de esta propuesta se trabajó con una población que inicia su proceso de fortalecimiento lector y escritor en el grado segundo (2017); una parte de este grupo siguió en el proyecto pasando al grado tercero (2018). Al iniciar las reflexiones lo primero que se tuvo en cuenta fue que los niños al ingresar a la escuela ya poseen unos conocimientos previos que pueden ser variados según el contexto en el que se encuentren; es decir, ya traen un proceso de comprensión e interpretación del mundo que les rodea y que el maestro no puede desconocer. Desde este punto de vista, se hará referencia a los avances y procesos de mayor relevancia del grupo inicial. A algunos niños que avanzaron a un ritmo más pausado se les ajustó estrategias para que alcanzaran a desarrollar ciertas habilidades y competencias requeridas en lectura, comprensión y escritura.

Por otra parte, los 29 niños y niñas restantes mostraron mayor interés y apropiación de la metodología que se brindó; demostrando avances significativos en su proceso de lectura y comprensión, así como en la escritura. Se desatacaron 13 niños que por su liderazgo y compromiso registraron avances significativos; los demás de forma gradual y más despacio demuestran interés, motivación y apropiación de las estrategias como las rutinas de pensamiento, donde el niño hace visible lo que piensa en forma organizada, aprende a confrontar, compartir y plasmar ideas propias y de los demás. Esta

situación enriquece y motivan las reflexiones que como maestra se ha realizado. Es así que desde la propia vivencia en la práctica pedagógica y a partir del proyecto investigativo se generaron momentos de diálogo, discusión crítica y participativa, cuestionamientos propios y del equipo investigador, con los cuales se analizaron las formas de enseñar, se convocaron pares que observaran, preguntaran, hicieran aportes desde su experiencia y analicen lo que se viene haciendo desde el enfoque del proyecto. Todo esto permitió intercambiar experiencias y enriquecer el quehacer pedagógico.

De todo lo anterior es necesario comprender la función del docente como motivador y guía permanente en un proceso de desarrollo de habilidades y procesos que deben ayudar al estudiante a crear, fortalecer y consolidar el hábito de lectura y escritura, sobre todo en los primeros años de vida escolar. Esto sin dejar de lado que el apoyo que brinde la familia es fundamental para que los niños muestren avances o tengan dificultades en su proceso escolar; lamentablemente, en este grupo se identificó que hay poco compromiso por parte de algunos padres en el acompañamiento de sus hijos, dejando la responsabilidad únicamente la escuela o a terceros que no colaboran o que simplemente no les interesa lo que pase con los niños. Es de considerar que de ahí muchos de los procesos que inician los niños, en su escolaridad, fracasan y se presente la repitencia o, en el peor de los casos, la deserción escolar.

77



Grado 602

Desde las prácticas pedagógicas en el área de lengua castellana con el grado 602 se implementaron estrategias que invitaron y motivaron a los estudiantes el adentrarse más en la lectura de diferentes textos para que de esta manera asumieran de manera crítica la información que circula en la cotidianidad escolar y familiar. Es importante hacer evidente a los estudiantes que el proceso lector es rico y significativo; por ello fue necesario hacer uso de diferentes herramientas y estrategias para impactar, convocar y promover el avance al nivel inferencial y crítico de comprensión de textos para reflejarse en cada uno de los espacios académicos.

Las cinco unidades didácticas se transversalizaron con el uso de rutinas de pensamiento que dieron prioridad a las interacciones de los estudiantes, así como el permitir organizar un ambiente más activo, promover las habilidades del pensamiento y evidenciar gradualmente la comprensión lectora. Las estrategias planteadas se direccionaron para responder a los criterios de qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar; involucrar significativamente a otros actores como corresponsables del proceso formativo de los niños y niñas e invitar a las diferentes áreas del saber a integrarse en el alcance de los objetivos. Todo encaminado a fortalecer la oralidad y el proceso de lectura. También cabe resaltar la importancia de la evaluación formativa, que sea evidente en la identificación de avances y necesidades, teniendo presente que es un proceso continuo de reflexión permanente de los actores que participaron en esta.

Durante el transcurso de la implementación de la

propuesta se encontraron fortalezas y oportunidades de mejoramiento, como lo es el punto en el cual el maestro debe hacer partícipe a sus pares como agentes activos en el proceso educativo o el crear comunidades de aprendizaje donde la interlocución y reflexión según los protocolos estructurados para identificar acierto y oportunidades de mejora sobre el aprendizaje de los estudiantes y la misma enseñanza. Es necesario destacar que las rutinas de pensamiento promueven la expresión oral y escrita en los estudiantes y a la vez se va viendo la comprensión lectora, se posibilita el trabajo colectivo e individual, lo que permite que el estudiante fortalezca su capacidad de asumir una posición frente a lo que observa y que la justifique. El maestro tiene la oportunidad de integrar estrategias significativas en el aula que hacen que las prácticas pedagógicas cobren sentido. Finalmente, las necesidades educativas más sentidas pueden valorarse e intervenirse con estrategias pedagógicas con las que mutuamente se reflejen los aprendizajes de los niños y niñas, el fortalecimiento del pensamiento en ellos y la transformación de las prácticas educativas.

Grado 704

El proceso de intervención en el curso 704 tuvo su inicio desde la observación misma. La cual es un ejercicio permanente de la docencia; un hábito derivado en parte de la formación académica y en parte del interés que despiertan los ingenios y talentos únicos de los estudiantes. A partir de los estudios de la maestría la observación cobra un carácter más pertinente en la práctica. Paulatinamente



se hace sistemática e incluye un elemento muy significativo, que probablemente antes no recibía mayor atención: la participación del profesor. La reflexión acerca de en qué medida la transformación de rudimentos, acciones y demás elementos que constituyen la práctica pedagógica puede llevar a configurar una situación que permita de manera constatable un mejoramiento en los niveles de comprensión de lectura entre los estudiantes. Esto conduce a su vez tanto a un mayor aprovechamiento de los contenidos académicos como a construir una subjetividad crítica, la cual recurre a la reflexión y la racionalidad frente a todos los fenómenos de la vida social e individual.

Así entonces se comenzó un proceso de registro, de las impresiones, actitudes y acciones de los estudiantes en relación con la propuesta a desarrollar en la investigación, así como los aspectos a fortalecer desde la práctica propia, para alcanzar el propósito planteado. Al ser la lectura un aspecto central a estudiar, y su relación estrecha con el pensamiento y la enseñanza, fue esta la primera de las acciones a implementar en el aula. Búsqueda de temas que reúnan los intereses de los estudiantes con los elementos característicos de la planeación de la asignatura académica a desarrollar. Textos e imágenes relacionadas con la geografía y la historia se emplearon para desarrollar pruebas diagnósticas de lectura, estableciendo los diferentes niveles, así como elementos de fluidez, acentuación, predicción, elaboración, revisión y reelaboración de textos, rutinas de pensamiento, así como el diseño de cinco unidades didácticas enmarcadas en los principios de la EpC.

En cuanto a hallazgos a partir de la puesta en práctica de los talleres diseñados, es de mencionar que los estudiantes, que al principio exhiben desinterés y falta de compromiso, se apropian con rapidez de los elementos novedosos propuestos y dejan entrever aspectos de su pensamiento, de su trayectoria histórica y contextual que en las habituales prácticas de enseñanza difícilmente se llegan a percibir. Las rutinas de pensamiento y las actividades e interrogantes derivados de estas crearon a su alrededor un clima de aula interesante, en el cual los estudiantes se esforzaron por dar a conocer sus opiniones y pensamientos. Con prontitud, dichas dinámicas fueron articuladas con las diversas

acciones en el aula de la asignatura en cuestión, y otros espacios académicos más.

Procesos como el de comprensión de lectura y el fortalecimiento de hábitos lectores son más resistentes al cambio y la apropiación de parte de los estudiantes. Obedecen a factores muy diversos, incluida la falta de hábitos en las familias y en el contexto, el influjo de los medios masivos de comunicación y de entretenimiento, para los que la lectura y la postura crítica llegan a ser aspectos opuestos a sus declarados y encubiertos intereses, así como la ausencia de estrategias eficaces desde la escuela que promuevan la lectura como elemento fundamental para el desarrollo del ser humano y la sociedad.

Grado 1002

Durante el desarrollo de la propuesta en el grado 1002 se aplicaron diversas estrategias de la EpC, dentro de ellas está el desarrollo de diferentes rutinas de pensamiento cuyo propósito es visibilizar el pensamiento y los interrogantes de los estudiantes. Además, se trabajó con herramientas para la reflexión como: mentefactos, árboles cognitivos, telarañas, mapas mentales, mapas cognitivos, líneas de tiempo; pues estas herramientas quieren desarrollar la comprensión, la lógica, la síntesis, el análisis, entre otras habilidades. En este sentido, Peña expresa “las herramientas de reflexión quieren formar individuos capaces de crear conocimiento o interpretarlo, ya que se requiere de seres humanos competentes y que interpreten el mundo globalizado” (2010, p. 7).

Se evidencia en los jóvenes de este grado que, aunque la lectura no sea del agrado completo, intentan leer, interpretar y sacar sus propias conclusiones; además, crean sus propios esquemas para sintetizar sus propias concepciones de los textos leídos. Ellos encuentran en las rutinas de pensamiento herramientas que les permiten visibilizar no solo lo que han aprendido sino también sus dudas o vacíos. En general, a través de la propuesta de la EpC se han evidenciado algunos elementos a favor de la comprensión lectora en los estudiantes, que no son los mejores pero que con el paso del tiempo se pueden obtener mejores resultados en las pruebas y ejercicios de comprensión.

Escuela rural Santa Helena

Proponer a los niños y niñas de los grados de primaria experiencias maravillosas, que no tiene principio ni fin, permite que dejen volar su imaginación, su creatividad, su expresión oral, la escucha y la motivación por la lectura. Se evidenció también que cada niño y niña tiene un lenguaje propio y una forma particular de ver y de comprender los textos leídos. Es de destacar que se debe trabajar mucho para mejorar la velocidad lectora que conduce a una comprensión adecuada.

Las rutinas de pensamiento que en el caso en particular se usan para todas las áreas y grados desde preescolar hasta quinto evidenciaron gran motivación por parte de los niños y niñas; también se activaron saberes previos a través de la reflexión sobre su propio pensamiento y se generó gran expectativa por temas a tratar. Se favoreció la oralidad, pues es significativo y gratificante cuando al lanzar una pregunta son todos los niños que alzan la mano para pedir la palabra. El trabajo colaborativo se evidencia con gran satisfacción y en este se muestran felices, al ver sus resultados expuestos para ser leídos, además porque recibieron retroalimentación por parte de la maestra y los demás niños y niñas.



La integración de la EpC con la metodología relacional contribuye a que los aprendizajes de los estudiantes sean significativos, que infieran el hacer con el comprender. Se comprende por qué se hace. Para ello, repensar constantemente el papel del docente facilitador y orientador, en las relaciones cotidianas, aporta al desarrollo de un pensamiento como competencia. Además, una evaluación que, desde la observación, la escucha y la reflexión se convierta en un instrumento valioso de construcción del mismo currículo y transformación de su práctica.

Surgen entonces preguntas como: ¿qué aspectos privilegiar cuando leemos?, ¿la lectura es una herramienta para la vida? y ¿la lectura, la escritura y la oralidad contribuyen a hacer visible el pensamiento?

Finalmente, la invitación es a contribuir de manera eficaz a garantizar el derecho a una educación de calidad, una educación que dé cuenta de la realidad y que genere cambios personales y sociales desde la autorreflexión y el autoaprendizaje.

Conclusiones

Dentro del proceso de aprendizaje y reflexión permanente, hasta la fecha se consideran importantes las siguientes conclusiones:

Una de las finalidades del proyecto de investigación es crear espacios de reflexión desde las prácticas pedagógicas, buscando generar cambios positivos en la forma de enseñar, aprender, construir conocimiento, expresar ideas y pensamientos.

La lectura y la comprensión están determinadas por los intereses de los estudiantes antes que por los gustos del maestro. Es necesario permitir que el estudiante exprese y deje fluir sus ideas para replantear las estrategias que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades del pensamiento y niveles de comprensión de textos. Por ello es fundamental implementar, modificar metodologías, herramientas, estrategias y acompañamientos para que los estudiantes sientan que sus aportes son significativos; que su aprendizaje se evidencia de forma progresiva, autónoma y colaborativa.

De las situaciones que generan inquietud en el desempeño del maestro destaca cómo hacer que los estudiantes que se acompañan fortalezcan los

niveles de autonomía, sean más críticos y den el uso adecuado y pertinente a las tecnologías y la información que circula a través de estas, con el objetivo de resignificar la lectura y promover el pensamiento crítico.

Actualmente, el maestro está llamado a repensar su labor en el aula de clase. No puede seguir enseñando como aprendió, necesita una actitud de cambio, reflexiva, que permita comprender cuáles son las dinámicas en las que se mueven los niños y niñas para proponer y ejecutar un cambio en las prácticas que se desarrollan en el aula.

Es clara la necesidad de que la escuela asuma un nuevo papel frente a la formación de los sujetos; ello requiere desarrollar procesos que orienten la habilidad de pensar. Es decir, preparar y afianzar las habilidades de los niños y las niñas para que puedan expresar sus conocimientos de diversas maneras. Un reto grande está en comprender que los estudiantes no tienen los mismos ritmos de aprendizaje ni las mismas de experiencias de vida y dichas diferencias necesariamente deben reflejarse en los planteamientos de las programaciones de clase.

Se evidencia que poner en marcha rutinas de pensamiento en el aula favorece gradualmente el desarrollo de habilidades de análisis, descripción, comprensión en los estudiantes y de los maestros en formación. Estas permiten seguir movilizando en la escuela un saber pedagógico actualizado: la visibilización del pensamiento; fundamentado conceptualmente en procesos investigativos que pueden llevar a la innovación y transformación de la enseñanza. Las rutinas son herramientas que favorecen el trabajo colaborativo y cooperativo, así como la negociación y concertación al interior de la clase, lo que impacta de forma favorable en las dinámicas de convivencia y el clima escolar.

Cuando el estudiante interactúa examina intencionalmente su entorno y, según su interés, tiende a detectar los atributos, propiedades y características de lo observado. Esto se evidencia en la aplicación de las rutinas de pensamiento, con las que el estudiante tiene la oportunidad de expresar con texto o imagen el producto de su pensamiento.

Frente al propósito de la presente investigación y al ejercicio reflexivo del quehacer propio de los maestros participantes en esta, se halla que

las rutinas de pensamiento empleadas en el aula han permitido que los estudiantes representen con facilidad los aprendizajes, pues los asocian con situaciones reales, imágenes y colores que motivan el acto de pensar y expresar sus propias ideas. Esto convierte a las rutinas en una estrategia de aprendizaje útil, con las que la lectura del mundo a través de los saberes previos y la lectura de textos especializados hacen que el sujeto visibilice de múltiples formas la información que ha logrado comprender; lo que motiva a los estudiantes a leer y expresar su pensamiento.

Para el caso de la dinamización de esta propuesta en la Ensu se comprende la importancia de intensificar prácticas innovadoras que posibiliten la formación de sujetos curiosos, colaboradores y que puedan comunicarse efectivamente. Pues en esta institución se están formando las personas que asumirán su función como maestros y al poseer estas habilidades y conocer otras alternativas de enseñanza dinamizarán su quehacer profesional.

Hallazgos y recomendaciones

Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar regulados por estrategias con intención específica, teniendo en cuenta los intereses y gustos de los niños y niñas según el grado que cursen y sus etapas de desarrollo. El maestro tiene la capacidad de plasmar y consolidar sus programaciones y planes de clases a partir de estas directrices para promover la motivación en sus estudiantes y posibilitar que el proceso educativo cobre sentido.

A la Ensu, como institución formadora de formadores, le corresponde crear espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas buscando replantear los procesos de transición de los estudiantes de básica primaria a básica secundaria que permitan mantener en los niños y niñas el gusto por la lectura, la espontaneidad en sus acciones, la creatividad y el desarrollo de la imaginación, dando paso al fortalecimiento de la oralidad.

Los maestros, como sujetos activos en la acción educativa, pueden integrar en sus prácticas pedagógicas las rutinas de pensamiento como herramientas que permitan a los estudiantes reflejar sus propias comprensiones y hallazgos sobre la

diversidad de textos a los que diariamente acceden para incentivar gradualmente el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento y los niveles de comprensión de textos.

La comprensión lectora es una habilidad presente y necesaria en todos los espacios académicos y cotidianos. Por ello, compromete a los profesionales de la enseñanza a asumirla como eje articulador en las programaciones y acciones de clase permitiendo formar un estudiante más crítico, reflexivo, propositivo y autónomo.

La EpC y la educación relacional tienen criterios afines entre sí dentro de la acción pedagógica, debido a que permiten el planteamiento de metas, la exploración de conocimientos previos, la construcción de significados y un proceso de evaluación formativa. Esta fusión posibilita que los actores involucrados en la acción educativa se conviertan en sujetos dinámicos, recursivos, con imaginarios compartidos y metas alcanzables y estructurantes.

82 Actualmente, cuando los procesos investigativos en las aulas cobran mayor sentido, es imperante convocar espacios, actores, estrategias y dinámicas que integren el contexto con los intereses y exigencias educativas que a diario surgen en el ámbito educativo.

Definir los tópicos generativos desde los planteamientos de la EpC da la oportunidad de plantear metas y desempeños que se convierten en propósitos alcanzables que generan aprendizajes significativos, desarrollo y fortalecimiento de competencias básicas. Permitir a los estudiantes ser sujetos activos en el planteamiento de sus metas los hace comprometerse con su formación integral.

Es necesario que las instituciones educativas, a partir de las escuelas para padres, promuevan la formación de hábitos de estudio desde edades tempranas, cultiven el amor por la lectura, así como el establecimiento de tiempos y espacios para dedicarle en familia a estos procesos. La falta de hábitos hace que los niños y niñas sean menos autónomos, menos críticos y poco propositivos.

Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas (sobre la lectura contemporánea)*. Anagrama.
- Coyle, D. (2014). *Las claves del talento. ¿Quién dijo que el talento es innato? Aprende a desarrollarlo*. Zenith.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos, leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fontán, J. (2013). *Learning One to One. Educación relacional. Innovación de excelencia*.
- Guzmán, R. (2010). *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R. y Melo-Sosa, M. J. (2014). *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de la Sabana.
- Icfes (2011). *Colombia en pisa 2009. Síntesis de resultados*.
- Llinás, R. (2012). *El cerebro el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y comportamiento humanos*. Norma.
- Lerner, D. (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 6(4).
- Pérez, A. M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, 149(80-791), 44-51.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: M. Stone, *La enseñanza para la comprensión*. (pp. 69-93).
- Perkins, D. y Blythe, T. (2005). Ante todo la Comprensión. *Magisterio*, 14: *Enseñanza para la comprensión. Cerrando la brecha entre la teoría y la acción*.
- Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? *Enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*, (capítulo 3). Paidós.
- Zubiría, J. (2014). Análisis de resultados Pisa para Colombia. *Foro Internacional Adespravista de Educación*.

