



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EMPLEADAS POR DOCENTES DE PRIMARIA

MARÍA EUGENIA ZAPATA CANTOÑI

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
Enero 2021

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN
LECTORA EMPLEADAS POR DOCENTES DE PRIMARIA

MARÍA EUGENIA ZAPATA CANTOÑI

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación

DIRECTORA:

PhD Karen S. López Gil

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
Enero 2021

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

Tabla de Contenido

	Pág.
Planteamiento del problema de investigación	9
Revisión de literatura	11
Evaluación de las prácticas pedagógicas de los docentes	12
Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora.....	14
Variables que inciden en las prácticas pedagógicas	17
Objetivos	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos	19
Justificación	20
Marco teórico	21
Comprensión lectora	22
Concepción Lectora	22
Modelos y niveles de la comprensión lectora	23
Implicaciones de la comprensión lectora	26
Prácticas pedagógicas	27
Concepción de práctica pedagógica	27
Características de las prácticas pedagógicas	28
Metodología	31
Diseño de la investigación	31
Participantes.....	32

Procedimiento	32
Instrumentos de recolección de información	33
La revisión documental	34
La observación participante	34
La entrevista estructurada con preguntas abiertas.....	35
Técnicas de análisis	36
Consideraciones éticas	37
Resultados	39
Planeación de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura	39
Práctica de orientación de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura	43
Concepciones de los maestros sobre la comprensión de lectura y su enseñanza.....	48
Discusión	56
Conclusiones	63
Referencias.....	67

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1 Resultado expuesto en los niveles de desempeño alcanzado en competencias lectura Crítica. Fuente Informe Nacional de Resultados 2016-2017 Saber Pro (p. 27)	9
Tabla 2 Criterio. Planeación de clase para la enseñanza de la comprensión lectora	40
Tabla 3 Criterio: Desarrollo del momento educativo.....	44
Tabla 4 Criterio. Seguimiento del aprendizaje.....	46
Tabla 5 Criterio. Atención a estudiantes con necesidades Educativas Especiales (NEE)	47
Tabla 6 Criterio. Evaluación	48

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Estadística porcentaje de los resultados obtenidos en la IE Inem Jorge Isaacs. Fuente Icfes interactivo. Publicación de resultados Pruebas saber 3 Institución Educativa Jorge Isaacs Código DANE 176001005813	10
Figura 2 Actividades solicitadas en el proceso (blog empleado). Fuente propia	42
Figura 3. Consignas expuestas por las maestras para los estudiantes. Fuente propia	43

Anexos

	Pág.
Anexo 1. Formato revisión: Libros reglamentarios utilizados como material de planeación proceso enseñanza aprendizaje Institucional.	77
Anexo 2. Formato de observación de las prácticas pedagógicas desde el instrumento virtual o momento de clase virtual.	77
Anexo 3. Entrevista estructurada para maestros.	85
Anexo 4. Documento de autorización de datos.	87

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito caracterizar las prácticas pedagógicas empleadas por docentes de segundo grado de educación básica primaria en la enseñanza de la comprensión lectora, dada la importancia que tiene el dominio de esta competencia en la vida escolar y futura de un individuo como fuente de acceso a la información y a la comunicación.

Se desarrolló en la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs sede Fray Domingo de las Casas (Cali, Colombia), con cuatro maestras del grado segundo de primaria. Se empleó un enfoque cualitativo bajo la metodología de estudio de caso; los instrumentos de recolección empleados fueron la observación participante, la revisión documental y la entrevista y como técnica de análisis se empleó el análisis de contenido.

Parte de las conclusiones obtenidas permitieron determinar que, pese a que las maestras planifican conforme a la estructura establecida institucionalmente, las actividades empleadas están centradas en el desarrollo de un nivel literal de comprensión. Las maestras emplean varias tipologías textuales, pero proponen pocas acciones de comprensión, argumentación o proposición. Finalmente, condiciones contextuales como las dificultades de los estudiantes para acceder a los encuentros sincrónicos obstaculizan aún más los procesos de enseñanza de la comprensión de lectura.

Abstract

The goal of this research was to characterize the pedagogical practices of second grade teachers to teach reading comprehension skills due to its importance for school performance and the future day living of young students.

The research was conducted at the Fray Domingo de las Casas branch of the Inem Jorge Isaacs Educational Institution (Cali, Colombia) with four teachers of second grade of the primary school. It was performed with a qualitative approach using a case study methodology; data was gathered using participant observation, document review and interviews while results were analyzed using content analysis techniques.

Among the conclusions formed from the research it was found that despite the teachers planning their classes according to the institutionally established structure, the activities employed are centered on a literal level of understanding. The teachers use various textual typologies but they utilize few comprehension, argumentation or proposition activities. Finally, contextual conditions including the difficulty of students to access virtual class activities further hinder the process of teaching reading comprehension.

Introducción

Leer nos acerca a la cultura, desarrolla el sentido estético y es una fuente importante de recreación, principalmente en la infancia. El potencial formativo de la lectura es innegable y atraviesa la mayor parte de los aprendizajes escolares a lo largo de la vida. Para poder desarrollar esta competencia se requiere de la conjugación de distintos elementos, entre ellos el dominio del código y la fluidez, pero sobre todo la comprensión, que implica una interacción entre el lector y el texto en el marco de un contexto específico.

La comprensión de lectura se da en distintos niveles, que van desde el reconocimiento de las ideas explícitas en los textos, pasando por la construcción de inferencias, hasta la valoración crítica de la información y la proposición. Su desarrollo se da a lo largo de la vida e implica el acercamiento a múltiples géneros y tipologías textuales. A pesar de ser un proceso al que las personas se enfrentan de manera frecuente tanto en la escuela como en otros contextos, su aprendizaje no es espontáneo y requiere de un acompañamiento guiado. Las Instituciones Educativas deben entonces analizar permanentemente el alcance de las prácticas pedagógicas que se plantean para su logro en todos sus niveles. En particular, la Institución Educativa (IE) Inem Jorge Isaacs ha presentado históricamente dificultades en procesos de enseñanza y aprendizaje relacionadas con estas competencias, evidenciadas en los resultados de las pruebas nacionales. Por esta razón, surge la necesidad de identificar las formas en que los docentes orientan la comprensión de lectura y, a partir de ello, propiciar dinámicas de reflexión que permitan mejorar y cambiar esta realidad.

Esta investigación, por tanto, abordó la observación y reconocimiento de las acciones que desarrollan los maestros de grado segundo de esta institución, en la sede Fray Domingo de las Casas, empleando una metodología de investigación cualitativa.

Planteamiento del problema de investigación

La comprensión de lectura es una competencia fundamental para el desarrollo de procesos de comunicación, acceso a la información, aprendizaje y participación ciudadana. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de las pruebas externas Saber realizadas anualmente por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), busca comprobar el desarrollo de dichas competencias alcanzadas en los estudiantes. Este examen evalúa tanto competencias genéricas como específicas de razonamiento y, entre ellas, se incluye la lectura crítica. Sin embargo, gran parte de los resultados encontrados en la estadística presentada en el 2018 por el ICFES de los años 2016 y 2017 reflejan un alto número de valoraciones bajas a nivel nacional (ICFES, 2018).

La Tabla 1 recoge los valores alcanzados en los desempeños de lectura crítica en el periodo 2018, solo un 6% consiguió un resultado valorativo superior, 34% fue alto, mientras que el 37% se ubicó en nivel básico y un 23% en el nivel bajo.

Tabla 1. Resultado expuesto en los niveles de desempeño alcanzado en competencias lectura crítica en porcentaje

Nivel	Bajo	Básico	Alto	Superior
	23	37	34	6

Nota. Fuente Informe Nacional de Resultados 2016-2017Saber Pro (p. 27)

La Institución Educativa (IE) Jorge Isaacs no ha sido la excepción, los resultados obtenidos no han logrado ubicar a la totalidad de su población en niveles avanzados. La figura 1 es tomada como un ejemplo de los resultados arrojados del último cuatrienio en la presentación de pruebas externas sobre desempeños en el área de lenguaje en el grado 3° de primaria de la IE y cuyos resultados son: nivel insuficiente el 20%, 42% en nivel mínimo.

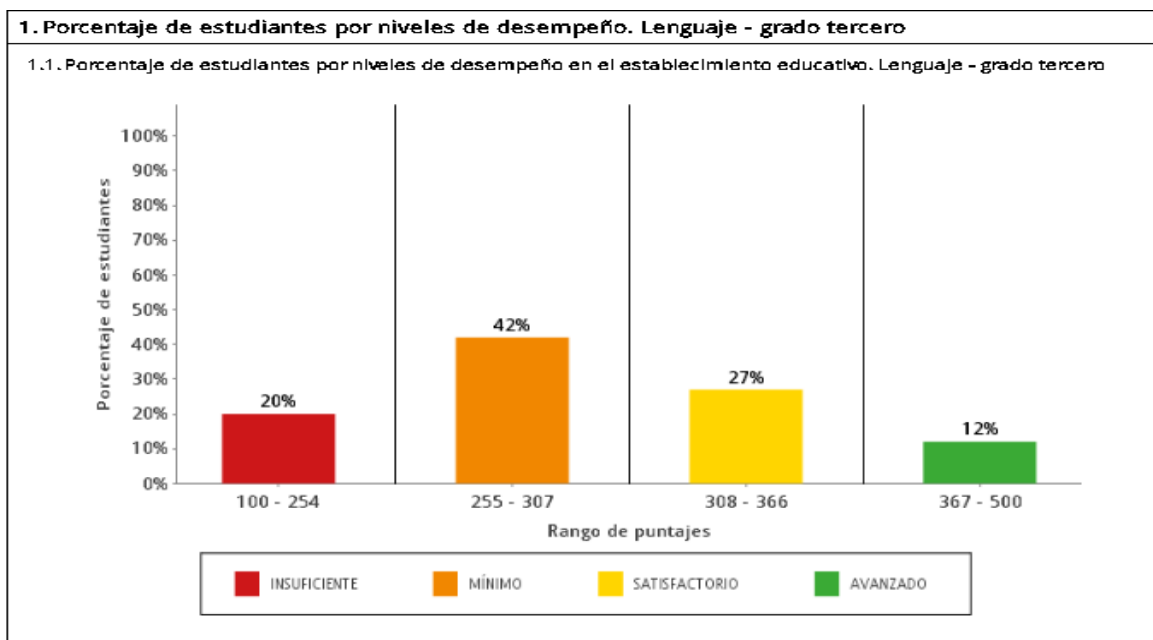


Figura 1. Estadística porcentaje de los resultados obtenidos en la IE Inem Jorge Isaacs. Fuente Icfes interactivo. Publicación de resultados Pruebas saber 3 Institución Educativa Jorge Isaacs Código DANE 176001005813

Las instituciones educativas, de manera permanente, analizan los resultados obtenidos por los estudiantes a través de los concejos académicos y en plenarias docentes. En este sentido, se ha llegado a concluir que en dichos resultados inciden múltiples factores, entre ellos la cultura, la falta de hábitos lectores en las familias y la vulnerabilidad social de la población. También, factores propios del contexto escolar, entre los que se encuentran las propias prácticas de los docentes.

Por tanto, es posible que, al identificar los procesos de prácticas pedagógicas empleadas por los maestros al interior de las aulas, se encuentren en ellas elementos que puedan ser propuestos para que, a futuro, se involucren y aporten una enseñanza más efectiva de la comprensión lectora.

Al respecto, Arredondo (2016) plantea que en el sistema educativo se suele confundir la agilidad y habilidad lectora, que normalmente aparece en segundo grado de primaria, con la comprensión lectora que es un desarrollo procesual de niveles literal, inferencial y crítico intertextual. Este énfasis en procesos de decodificación y fluidez puede llevar a prestar poca atención en el aula a los procesos de comprensión. Por su parte, Córdoba et al. (2017) hacen alusión

a las relaciones existentes entre el desarrollo profesional docente, sus prácticas pedagógicas y los desempeños de los estudiantes. Esto es relevante en el contexto de esta investigación, en tanto que los profesores de educación primaria en Colombia suelen tener una formación generalista, es decir, no especializada por áreas, por lo que el acercamiento a prácticas de enseñanza de la lectura puede ser mínimo.

En ese sentido, esta investigación se planteó como pregunta central ¿Cómo son las prácticas pedagógicas de los docentes de segundo grado de básica primaria de la IE Inem Jorge Isaacs de Cali sede Fray Domingo de las Casas, empleadas en el proceso formativo de competencias de comprensión lectora?, con la finalidad de establecer propuestas que aporten a la consolidación de prácticas pedagógicas contextualizadas y efectivas.

Revisión de literatura

Para plantear la identificación de las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de la comprensión lectora, se hace indispensable conocer otras investigaciones con propósitos cercanos. A continuación, se reseñan estudios seleccionados dentro de un amplio repositorio tomado de revistas de investigación pedagógica, informes de tesis doctorales y de maestría de universidades nacionales e internacionales a través de Google Académico. Se buscaron estudios empíricos que se desarrollaran en distintos niveles educativos y que atendieran a la investigación de prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura. Estos estudios se presentan agrupados en tres categorías: aquellos cuya intencionalidad fue evaluar las prácticas pedagógicas de los docentes; otros cuyo eje se centró en las estrategias empleadas para la enseñanza de la comprensión lectora y, por último, aquellos que relacionan otras variables con las prácticas pedagógicas.

Evaluación de las prácticas pedagógicas de los docentes

En este grupo se sitúan las investigaciones que evaluaron e identificaron las prácticas de los docentes. Una primera investigación evalúa las prácticas de maestros que estaban siendo acompañados por el programa Todos a Aprender 2.0 en una IE de Medellín (Porrás, 2016). El trabajo se situó en el análisis de la estrategia creada a través de la apertura de comunidades de aprendizaje, estas posibilitaron espacios de reflexión del trabajo situado y el acompañamiento en el aula. Como instrumentos de análisis, la investigación empleó las producciones y observaciones realizadas por los docentes del grado 1º, 3º y 5º y matrices de análisis, que facilitaron la triangulación de la información. Un hallazgo relevante registrado en la investigación fue que las planeaciones de las docentes aún son tradicionales, pero las prácticas y los referentes institucionales tienen matices de la pedagogía crítica. La investigación concluye que la realimentación permanente de los docentes influye en las prácticas pedagógicas que desarrollan.

De modo similar, la investigación de Parra y Moreno (2016) pretendió analizar las transformaciones vividas por los maestros en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas a partir de la influencia que han tenido, en su ejercicio docente, los cambios y transformaciones del mundo, considerando el lugar que tiene la comprensión de lectura en los procesos de acceso a la información. Para ello, se empleó una metodología de corte cualitativo y, efectivamente, concluyeron que las formas de enseñar y de abordar los procesos de comprensión tienen influencias marcadas por fenómenos sociales más amplios como, por ejemplo, la globalización.

En el contexto latinoamericano ubicamos a Riquelme (2016), con una investigación en dos instituciones de comunas vulneradas en Santiago de Chile. Este proceso se centró en el desarrollo en observaciones sistemáticas y comprensivas de la práctica pedagógica de los docentes en estas escuelas. Se encontró que los docentes conocen la situación vulnerable de los estudiantes; sin

embargo, no ven, ni tratan a los niños y niñas en función de la situación, sino que conducen a potenciarlos, pues se sienten responsables de apoyar el fortalecimiento de sus habilidades. De esta manera, se identifica la influencia que tienen las representaciones en las prácticas pedagógicas, no solo en lo relacionado con la noción de comprensión lectora, sino también en cómo se percibe a los estudiantes, al contexto y al aprendizaje mismo.

Por otra parte, Pineda y Loaiza (2018) hacen un análisis de investigaciones histórico-educativas relacionadas con las instituciones formadoras de docentes y, a partir de este análisis, logra situar un estado del arte de las prácticas pedagógicas. Con base en esto identificaron sus características, fortalezas, categorías internas, discursos pedagógicos, quehacer del maestro e incidencia de variables externas como procesos de acreditación. Estos resultados evidencian la naturaleza compleja de las prácticas pedagógicas, que no se relacionan con una única variable, sino que atienden a múltiples factores, algunos de ellos individuales y otros contextuales. El documento también concluye que hay una distancia entre el discurso y el quehacer pedagógico, en tanto que los docentes pueden establecer reflexiones sobre sus prácticas y ser conscientes de muchos procesos, pero esto no implica necesariamente que haya un cambio en sus acciones.

Finalmente, en esta categoría se sitúa la investigación de Caballero, Ocampo y Restrepo (2018) quienes analizaron las prácticas pedagógicas de tres maestras de preescolar que trabajaban con población diversa. Para ello, emplearon un enfoque de tipo cualitativo, con instrumentos basados en entrevistas estructuradas y observación participante. Se encontró diversidad en las maestras dada la experiencia, formación y relevancia que dan al entorno. Se evidenció coherencia entre el discurso hablado y las acciones (estrategias). Sin embargo, se denota la falta de implementación de estrategias centradas en el estudiante, su autonomía, reconocimiento de las

capacidades y en las habilidades para la solución de problemas y que promuevan los procesos socioemocionales en el desarrollo del lenguaje.

Las investigaciones planteadas en esta primera categoría evidencian diversas formas de acercarse a las prácticas pedagógicas de los docentes, con metodologías de tipo cualitativo y cuantitativo. En general, se identifica la importancia que tiene la reflexión docente sobre su propio quehacer y las implicaciones que tiene esta reflexión en las posibles transformaciones. También, se evidencian factores de distinta índole que inciden sobre las prácticas, entre estos las concepciones de los docentes y elementos del contexto escolar y social.

Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora

En esta categoría se incluyen estudios que se centran en describir las estrategias usadas por los docentes para enseñar la comprensión de lectura. En ese sentido, Gutiérrez y Salmerón (2012) destacan en su investigación la efectividad de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los docentes, en la medida en que estas estrategias permiten que el estudiante asuma paulatinamente el control de sus procesos de comprensión. En la comprensión, se plantea una simultaneidad entre la extracción y la construcción de las experiencias del lector y la extracción que hace del texto. Los autores plantean que los docentes apoyan los procesos de regulación a partir de las instrucciones y guías que dan a los estudiantes y que este trabajo se debe implementar en los currículos educativos desde los primeros años de escolaridad.

Por su parte, Hernández (2015) realiza una investigación basada en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura, con la principal intencionalidad de contribuir al logro de aprendizajes significativos. El marco teórico se fundamenta en una perspectiva psicolingüística y se emplearon textos narrativos. El diseño metodológico fue de investigación

acción y se encontró una incidencia positiva de este tipo de estrategias en los desempeños en lectura, puesto que propician la conciencia lingüística.

De modo similar, Zambrano y Haydee (2012) abordan el uso de estrategias metacognitivas posibilitadas por el acompañamiento de tutores estudiantes en aulas numerosas. Esta investigación parte de un enfoque sociocultural de la lectura y se comparan dos grupos de estudiantes de educación primaria, uno con 127 y otro con 120. En el primer grupo se usó la estrategia de acompañamiento de tutores y en el otro no. Se establecieron procesos de medición a través de pretest y postest y se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Se evidenció un mejor rendimiento de los estudiantes acompañados por sus pares, en tanto lograban resolver las inquietudes que el profesor no alcanzaba a abordar. También, se dio una mayor discusión sobre los textos en este grupo, generando una mayor conciencia lingüística. El profesor, si bien tenía el apoyo de los tutores, hizo un trabajo estratégico en ambos grupos, en términos de la planeación de las actividades, las instrucciones y las dinámicas de trabajo.

Asimismo, en el contexto de educación primaria, Barboza y Peña (2014) se centran en describir las estrategias didácticas que utilizan los profesores en la enseñanza de la lectura a través de una metodología cualitativa exploratoria. A partir de las observaciones y análisis de las clases, se encontró que los docentes en educación no suelen atender a estrategias específicas para guiar la comprensión de lectura, sino que se priorizan procesos de identificación del código escrito. Los maestros tampoco establecen relaciones entre la lectura y el contexto social, razón por la que los niños no suelen conectarse con los propósitos y sentidos de los textos.

El énfasis en procesos de decodificación también se identifica en la investigación de Llamazares, Alfonso y Sánchez (2015), quienes analizan estudios realizados en España sobre aspectos que afectan el aprendizaje de la lectura. Los autores concluyen que en los primeros años

los docentes se centran en el nivel de codificación y no suelen atender a los procesos de comprensión. Estas orientaciones y patrones iniciales de interacción en situaciones de lectura y de escritura tienen una incidencia importante en la manera en que los niños desarrollan sus competencias.

Al respecto, los estudios de Arredondo (2016) y Romero y Mantilla (2015), ambos situados desde enfoques cualitativos, plantean que el problema está en las actividades de organización y planeación que los docentes llevan a cabo, pues desde estas actividades previas a la orientación se pueden ir definiendo estrategias que apoyen o no los procesos de comprensión. En ambos trabajos se evidencia que los maestros se centran en metodologías más tradicionales y en los niveles fonético, silábico y alfabético y menos en aspectos como el desarrollo cognitivo y los saberes previos de los alumnos.

Finalmente, Macera y Valverde (2017) evidencian que el uso de estrategias es más efectivo cuando los docentes logran compartir sus experiencias con otros colegas y cuando se ponen en marcha procesos de orientación y de formación profesoral. Esto se debe a que las estrategias de comprensión implican múltiples factores relacionados con el uso del código, procesos de pensamiento, manejo de los contenidos, entre otros, y muchos de los docentes, sobre todo de educación primaria, no han tenido una formación específica en ello. Las estrategias empleadas por los maestros evidencian que emplean especialmente procesos de decodificación, pero no siempre se abordan acciones de fortalecimiento en procesos de comprensión, por ello, las Instituciones Educativas dentro de su estructura requieren la obtención de insumos específicos y situados que permitan avanzar en propuestas pedagógicas que aporten al aprendizaje de competencias de comprensión lectora.

Variables que inciden en las prácticas pedagógicas

Esta tercera categoría agrupa investigaciones en las que se establecen variables asociadas al desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Una de las variables que parece tener mayor incidencia en las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura es la representación que los profesores tienen sobre la misma, así como sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en general. Al respecto, Pino (2015) al realizar una investigación de corte etnometodológico con siete docentes, identificó que más que la formación o el enfoque de enseñanza declarado por los profesores, cada maestro dirige su práctica pedagógica conforme a su visión, sentido, motivación y significado. Por su parte, Córdoba et al. (2017), también partiendo de una investigación/intervención de naturaleza cualitativa, describe la incidencia de las concepciones de los docentes en las acciones en el aula, aunque también una relación con las concepciones de las familias y los estudiantes. Desde una metodología de estudio de caso con tres profesoras, con el uso de relatos de vida, entrevistas, observación en el aula y notas de campo, Munita (2016) llega a conclusiones similares en tanto que identifica que el sistema de creencias del maestro influye en la didáctica de la enseñanza de la lectura, particularmente literaria.

Otra de las variables que incide en la configuración de las prácticas pedagógicas es su conexión con elementos contextuales que le den sentido. Al respecto, Giraldo y Jiménez (2017) desarrolló una investigación sobre prácticas de enseñanza de la comprensión lectora y su relación con la convivencia escolar. Desde un enfoque cualitativo basado en la observación y el registro en aula, se identificó que tener una finalidad más allá de la comprensión en sí misma genera una práctica pedagógica más reflexiva. Resultados similares se evidencian en una investigación con

profesoras de preescolar, quienes trabajan los procesos de lectura en relación con la formación ciudadana y la inclusión social (Bermúdez y Mojica, 2015).

Por su parte, Caldera, Escalante y Terán (2010) desarrollaron una investigación para analizar la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente. En ese sentido, se identificó que el diálogo con otros profesores y los acompañamientos cercanos en el aula favorecían la configuración de una didáctica constructivista de la lectura. Este trabajo se desarrolló con 30 docentes en servicio de una institución educativa y se situó desde un enfoque cualitativo.

Finalmente, dos estudios se centraron en establecer conexiones entre las prácticas pedagógicas y el rendimiento de los estudiantes en comprensión de lectura. Efectivamente, como se esperaba, prácticas más tradicionales de enseñanza, la ausencia de ambientes estimulantes para la lectura y pocos espacios reales de escucha para que los niños participen de la comprensión inciden en resultados bajos en mediciones estandarizadas como las pruebas nacionales e internacionales (Medina, 2006). Prácticas como el desarrollo de planeaciones poco estructuradas, actos didácticos carentes de motivación, procesos de evaluación sumativos y mínimo acompañamiento a los alumnos se relacionan con un bajo desempeño general de los estudiantes en el colegio (Altamar y Martínez, 2015).

Terminada la selección de investigaciones que han abordado las prácticas pedagógicas como elemento de indagación, es posible evidenciar que estas se relacionan estrechamente con las concepciones de los docentes respecto a la lectura, pero también con los procesos de enseñanza y aprendizaje en general. La ausencia de planeación, el poco acompañamiento, así como la falta de conexión con el entorno y de explicitación de los sentidos de la lectura, se evidencian como las principales dificultades en el establecimiento de prácticas pedagógicas pertinentes. De igual

manera, se evidencia la importancia de implementar estrategias específicas de orientación de la comprensión de lectura, principalmente de orden cognitivo, metacognitivo y motivacional, para incidir de manera más efectiva en el aprendizaje de los estudiantes.

En relación con las metodologías de investigación, los estudios se caracterizaron por emplear fundamentalmente el enfoque de tipo cualitativo, bajo procesos especialmente etnográficos, de investigación acción y en algunos casos exploratorios y descriptivos, frente a instrumentos de recolección de información, la mayoría utilizó la entrevista, la encuesta y observación participante. El conjunto de investigaciones aporta a la reflexión y análisis de esta investigación, pues evidencia lineamientos de orden metodológico y teórico, así como experiencias de análisis de las prácticas pedagógicas de otras instituciones que se confrontan con esta propuesta de investigación, que busca caracterizar cómo enseñan la comprensión de lectura los profesores de la IE Inem Jorge Isaacs y, a partir de esa singularidad, hacer propuestas de mejora ajustadas al contexto educativo.

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de la comprensión lectora en segundo grado de básica primaria en la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs sede Fray Domingo de las Casas.

Objetivos específicos

-Describir las prácticas de planeación de los docentes que desarrollan su labor en segundo grado de primaria en la enseñanza de la comprensión lectora.

- Describir las formas de orientar la comprensión lectora en el aula de clase de los docentes que desarrollan su labor en segundo grado de primaria.

-Identificar las concepciones de los docentes en relación con las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora.

Justificación

La educación es influenciada por innumerables eventos que rodean al medio donde se desarrolla. Estos hechos conducen a la necesidad permanente de reflexionar acerca del trabajo que realiza el sector educativo. Dichas preocupaciones deben formar parte de las prioridades tanto del Estado como de las mismas instituciones educativas en cabeza de directivos docentes y, en general, de la comunidad educativa. La intencionalidad debe ser potenciar los procesos, por ello, parte vital corresponde al trabajo de los maestros, porque la práctica pedagógica que ejecuten afectará directamente la enseñanza y el aprendizaje. La práctica pedagógica, por tanto, no debe reducirse al simple ejercicio o acto de enseñar en el aula, sino que debe incluir reflexiones variadas para generar una transformación en el lugar o entorno donde se lleva a cabo (Mosquera, 2018).

Por tanto, pese a que se conocen como práctica pedagógica todas aquellas acciones que se evidencian en el quehacer del maestro, esta investigación las ubica como el eje central, ya que son los maestros quienes tienen la tarea de enseñar bajo los métodos que empleen; por esta razón esta investigación pretende identificar los recursos que utilizan los docentes y el uso que dan a los mismos, las actividades que introducen en la consolidación de bases teóricas y prácticas, las consignas que manejan, entre otras, para finalmente establecer si los estudiantes logran aprendizaje y fortalecimiento de competencias de comprensión lectora.

De manera específica se establece entonces el grupo de maestros del grado segundo de primaria. Se selecciona este nivel porque desde la reflexión docente que reposa en actas de promoción y evaluación efectuadas, se observa que en segundo grado los niños han alcanzado ciertos niveles lectores que permiten con mayor facilidad procesos de enseñanza de comprensión

lectora (Institución Educativa Inem Jorge Isaacs, 2018). Adicionalmente, porque será en el grado siguiente cuando deban enfrentarse a las primeras pruebas externas Saber que realiza cada año el ICFES.

Las evaluaciones o pruebas externas que cada año son presentadas por los estudiantes ante el ICFES no son solo reflejo del trabajo interpretativo del estudiante, pues involucran fundamentalmente el proceso de enseñanza realizado durante los ciclos de formación recibidos en periodos pasados. Por tanto, todas las acciones que permitan consolidar y reafirmar saberes no solo pensando que los estudiantes alcancen buenos resultados en pruebas externas, sino que se desarrollen como personas competentes argumentativamente, cobran sentido. Así, las investigaciones que buscan identificar en las prácticas pedagógicas empleadas por docentes elementos que las potencien, pueden ser recursos valiosos empleados posteriormente por los maestros en su labor educativa. Adicionalmente, dichos aportes pueden contribuir a los procesos curriculares de la Institución y como resultado llegar a impactar positivamente la comunidad estudiantil.

Finalmente, dichos aportes son elementos que se podrán involucrar como resultado del proceso investigativo, para ser parte de los recursos que la comunidad científica emplee, de manera que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Marco teórico

Parte fundamental del quehacer educativo son las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros, particularmente, esta investigación busca la identificación de aquellas cuyo eje central es la enseñanza de competencias de comprensión lectora. Esta permite potenciar en los estudiantes habilidades tanto interpretativas como de resolución de problemas y son empleadas no solo en áreas como el español y la literatura sino también en cualquier campo del saber que las

requiera. Por tanto, en este marco teórico se introducirán los principales conceptos relacionados con la comprensión de lectura y, posteriormente, con sus prácticas de enseñanza.

Comprensión lectora

Concepción de lectura

La noción de comprensión lectora ha sido abordada desde diferentes disciplinas y desde distintos enfoques. En este trabajo se asume la comprensión de lectura como un proceso que va más allá de la identificación del código escrito y que involucra procesos de interpretación y evaluación de la información. En ese sentido, se retoman a continuación los planteamientos de distintos autores que aportan a la conceptualización de la comprensión lectora como un proceso de construcción del sujeto en interacción con el texto y con el contexto de producción, que es la postura asumida en las políticas nacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2014a).

Para Solé (1998), leer es construir una interpretación personal de los textos, es decir, hacerlos propios. Por tanto, para lograr realizar una comprensión lectora, además de entender los significados de las palabras y oraciones, se requiere de motivación e interés, si no se está motivado en lo que se leerá, no se va a poder comprender de manera significativa el texto. De forma similar, Zambrano y Haydee (2012) mencionan que la comprensión lectora tiene lugar cuando el sujeto da sentido al texto, es decir, construye los significados a partir de un análisis reflexivo que implica pensar, evaluar y comparar contenidos. Así, la comprensión de lectura se configura como un diálogo entre el lector y el autor del texto; el lector debe comprender los pensamientos del autor, descubrir sus objetivos y propósitos, hacer preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto, por tanto, la comprensión lectora sería la capacidad de inferir y analizar críticamente un escrito (Ramos, 2008; Peregrina, 2017).

Autores como Pérez (2005) mencionan que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», por tanto, la comprensión lectora es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. Desde esta perspectiva, la comprensión es concebida como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas, conocimientos propios o experiencias previas, para inferir el significado que el texto pretende comunicar e involucra una serie de estrategias metacognitivas (Hernández y Guarnizo, 2012).

Desde una mirada también más social, Freire (como se citó en García, 2017) considera el proceso lector como un hecho mediado por el contexto cultural, que se logra cuando existe una lectura crítica, por eso necesita identificar las relaciones entre el texto y el contexto. Se puede observar como práctica sociocultural porque puede insertar a la comunidad en la misma, incluye la historia, la tradición, los hábitos, entre otros. En ella, el docente puede ser un mediador a partir de las enseñanzas que ofrezca desde el aula.

Modelos y niveles de la comprensión lectora

Al ser la comprensión de lectura un proceso complejo de construcción e interacción, se encuentran distintos modelos teóricos que describen su funcionamiento y, a partir de ello, también se generan propuestas didácticas para su enseñanza. En general, se podrían describir tres modelos que se han usado con frecuencia para explicar cómo se da el proceso de comprensión de lectura:

- El modelo bottom-up: este plantea que la comprensión lectora se obtiene de un proceso secuencial ascendente y jerárquico que se inicia identificando grafías, unidades lingüísticas mayores, palabras, frases y oraciones. Tiene varias etapas para su aprendizaje y percepción, entre ellas: la etapa del reconocimiento de códigos, el dominio en la realización de gráficos y, posteriormente, la interpretación de esos. Todo

unido es finalmente lo que permite la comprensión, la retención y evocación de las ideas puestas en el texto (Córdoba et al., 2017).

- El modelo top-down: es un procesamiento descendente que concibe la lectura como un proceso unidireccional y jerárquico, el lector debe realizar hipótesis sobre el discurso escrito, emplear sus conocimientos semánticos y sintácticos anticipadamente a cambio de la decodificación textual progresiva de unidades lingüísticas (García, 2017).
- El modelo interactivo: surgió después de los anteriores y concibe la comprensión como un proceso simultáneo e interactivo. Los pensamientos se ponen en práctica con procedimientos de información ascendente y descendente. La comprensión no depende exclusivamente del texto ni del lector, porque es una interrelación entre lo que se lee y lo que se sabe del tema leído (Segovia, 2017).

El modelo interactivo es uno de los que tiene mayor acogida en la actualidad. Al respecto, Segovia (2017) destaca que este modelo inició con las propuestas de Frederiksen (1975) y en él se generan tres niveles de representación: la estructura lingüística o secuencia de palabras; morfemas y las estructuras sintácticas y representación de las relaciones entre los distintos constituyentes de dichas estructuras. También propone que “el lector hace un uso simultáneo de la información sensorial, sintáctica, semántica y pragmática para conseguir una comprensión profunda del texto” (p.20).

En los modelos presentados, aunque hay diferencias respecto al orden de los elementos involucrados en la lectura, se coincide en plantearla como un proceso complejo de comprensión y no solo de dominio del código escrito. En ese sentido, la comprensión involucra distintos niveles de interacción con la información del texto. Jurado et al. (1998) plantearon un conjunto de tres

niveles jerárquicos de comprensión, que se han constituido como el principal referente de lectura en las políticas del Ministerio de Educación Nacional: literal, inferencia y crítico intertextual:

- Nivel literal: se centra en la identificación de la información que aparece de forma explícita en el texto, por ejemplo, nombres de personajes, fechas, acciones, definiciones de palabras, entre otros. La recuperación de este tipo de información se concibe como requisito para poder avanzar a los otros niveles.
- Nivel inferencial: implica la construcción de sentido a partir de la relación e integración entre distintas partes del texto. El lector integra las pistas que el texto le ofrece para poder hacer abstracciones.
- Nivel crítico intertextual: trasciende el reconocimiento de los contenidos y se centra en su valoración, es decir, el establecimiento de juicios razonados sobre la información que proporciona el texto a partir de su relación con otros textos de la cultura. Este nivel también implica competencias propositivas, en las que el lector puede construir y crear a partir de lo leído.

Los elementos mencionados implicarían que en los procesos de enseñanza de comprensión lectora se deban articular una serie de elementos: la consideración del entorno, los conocimientos previos de los estudiantes, el manejo del código escrito (desde las grafías hasta unidades lingüísticas mayores), el reconocimiento de ideas clave, la generación de hipótesis, la construcción de sentido, la criticidad, la proposición, entre otros. La identificación de esta variedad de modelos es relevante en esta investigación en tanto que permitirá situar las prácticas pedagógicas de los docentes de segundo de primaria de la IE Inem Jorge Isaacs. Dichos modelos pueden subyacer a las prácticas de los maestros de manera explícita (con un reconocimiento por parte de ellos) como

de manera implícita (cuando no se verbaliza, pero se evidencia a partir de los procesos que siguen en el aula).

Implicaciones de la comprensión lectora

Además de entender el concepto de comprensión lectora desde enfoques constructivistas y socioconstructivistas, se hace necesario identificar cuál es el papel que esta cumple en los procesos formativos, pues es una competencia que tiene un lugar destacado en pruebas nacionales e internacionales (pruebas Saber y Saber Pro, pruebas Pisa), así como en las normativas y lineamientos colombianos en educación primaria, secundaria y media.

Por un lado, la lectura es concebida como el principal vehículo de acceso a la información en el contexto escolar. En ese sentido, la comprensión de lectura orientada de manera adecuada favorece la apropiación de los contenidos en las distintas áreas del saber, a su vez, aporta al desarrollo de procesos de pensamiento complejos y reestructuración cognitiva (Solé, 1998).

Más allá de la construcción de conocimientos, distintos autores destacan también la función social de la lectura. Al respecto, Gallego et al. (2019) destacan que la lectura, cuando trasciende la decodificación de palabras y frases y puede alcanzar altos niveles de comprensión, permite a los estudiantes configurarse como sujetos críticos, que pueden reflexionar y proponer a partir de la información leída. Del mismo modo, esta comprensión más crítica favorece la formación de la ciudadanía y una mayor participación social (Jiménez, 2014). Los estudiantes que leen, entienden y evalúan los textos son sujetos informados que pueden valorar distintas perspectivas y asumir posturas razonadas frente a los temas de interés social general.

Este trabajo de investigación ubica la comprensión lectora como una de las mayores herramientas que el maestro debe consolidar en un estudiante; gracias a ella se puede establecer procesos reflexivos e interpretación a partir de la lectura y ser empleada en diversos campos del

saber. Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿cómo lograrlo?, ¿es posible identificar cuáles son los elementos y recursos que debe introducir una práctica pedagógica para su enseñanza?, ¿son efectivas todas las estrategias y acciones realizadas por el maestro? El siguiente apartado teórico ofrecerá algunas luces sobre cómo es su orientación.

Prácticas pedagógicas

Concepción de práctica pedagógica

A través del tiempo, han existido diversas posturas que han abordado el concepto de práctica pedagógica; investigadores como Duque, Vallejo y Rodríguez (2013), por ejemplo, expresan que las prácticas pedagógicas son un conjunto de acciones que un maestro desarrolla para lograr el proceso de formación integral de un estudiante. El maestro debe entonces realizar actividades como explicar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde lo cotidiano, evaluar el proceso cognitivo y relacionarse con su entorno educativo (Parra y Moreno, 2016). No se puede limitar la función del maestro únicamente a ofrecer información teórica, este debe emplear toda la función pedagógica para que llegue a consolidar en sus estudiantes nuevos saberes. También requiere de acciones didácticas, de claridad disciplinar, liderazgo, debe apoyar en la resolución de conflictos y propiciar el trabajo en equipo. Por tanto, es indispensable que las prácticas pedagógicas se realicen a partir de una planeación, preparación conceptual, procedimental y estratégica, no es suficiente solo el conocimiento del docente, pues se requiere un maestro reflexivo en su desempeño.

Pineda y Loaiza (2018) plantean que, al analizar las prácticas pedagógicas, es necesario considerar que estas hacen parte de un entorno sociocultural que rodea la escuela, además, que tienen vínculos con la política, la manera como se construye el conocimiento en las disciplinas, entre otros aspectos. En ese sentido, ubica tres elementos metodológicos como objetos de análisis:

la institución, el sujeto y el saber pedagógico. Para estos autores, en las prácticas pedagógicas se involucran no solo las acciones o quehacer del docente en el aula, sino también sus conocimientos (modelos pedagógicos, concepciones sobre su objeto de enseñanza), sus valoraciones y actitudes, su emotividad, afectividad, disposiciones, sentido de acompañamiento y vinculación con el contexto.

Entonces, las prácticas pedagógicas pueden entenderse como las acciones intencionales realizadas por el maestro antes, durante y después de la clase, apoyadas en sus conocimientos, experiencias y formación académica, orientadas por el currículo con el objeto de formar a los estudiantes (Calabria y Cantillo, 2018, Jiménez y Sánchez, 2019). Cabe resaltar la amplitud de estas prácticas, pues no se refieren solo a lo que el profesor hace en el aula, sino que involucra también sus prácticas de planificación y sus prácticas de evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.

Características de las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas aparecen como un elemento indispensable para la educación en Colombia, establecidas en la Ley 115 de 1994. El artículo 109 de esta ley las ubica como parte fundamental del saber del educador y las relaciona con procesos de autorreflexión, conceptualización, investigación y experimentación didáctica. Por tanto, define sus componentes y características (Ministerio de Educación Nacional, 2017b).

En relación con las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la comprensión de lectura, Colomer (1996) afirma que estas involucran todas las acciones que el docente lleva a cabo de manera intencional para el reconocimiento de los aspectos involucrados en la lectura: a) el lector, con los saberes previos que tiene del tema leído; b) el contexto, incluye las condiciones del lector, pero también del entorno, es decir, el medio donde se ubica al estudiante, y c) la lectura,

hacer posible que el lector encuentre las intenciones del autor. Las relaciones que se obtengan de las tres permitirán la comprensión, por el contrario, su separación afectará el proceso y difícilmente se llegará a realizar acciones comprensivas de texto escrito.

Entre las características que deben tener las prácticas pedagógicas, autores como Franco (2012) plantean la conexión con conceptos como el de experiencia significativa, en tanto que las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de lectura deben orientarse a potenciar las competencias comunicativas desde experiencias que vinculen a los estudiantes con unos propósitos específicos que los lleven a formarse como ciudadanos competentes, capaces de enfrentarse a su entorno y alcanzar los logros que se proponen. Esta vinculación debe desarrollarse incluso desde los primeros años escolares, pues es común encontrar que los profesores promueven poco la comprensión en los años iniciales, pues dan un mayor énfasis a procesos de dominio del código, aspecto que también puede incidir negativamente en la motivación de los estudiantes respecto a la lectura, en tanto que se enfrentan a ejercicios que suelen ser repetitivos y descontextualizados (Franco, 2012). No obstante, esto no implica que se deba desconocer el manejo del código, pues este tiene una incidencia importante en la comprensión. Al respecto, Vegas (2015) argumenta que las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura deben considerar elementos asociados de forma directa e indirecta con los niveles de comprensión. De manera directa se involucrarían la identificación de ideas primarias y secundarias, establecimiento de inferencias y evaluaciones; mientras que en las indirectas se incluirían la velocidad y fluidez en la lectura, el procesamiento visual, el manejo del vocabulario, la atención, la memoria de trabajo, entre otros. Así, tanto en las acciones de planeación como de orientación y evaluación, los docentes deben considerar esta naturaleza compleja de la comprensión.

Sin embargo, las prácticas pedagógicas de las aulas regulares también involucran conceptos que permiten su quehacer, uno de los más empleados es el de inclusión, es decir que, dentro de ellas es necesaria la diversidad desde el género, el credo y la cultura. Gómez y Sanabria (2015) plantean en su investigación sobre prácticas pedagógicas para niños con necesidades educativas especiales, que esta forma parte de la educación inclusiva, es decir que estos procesos se deben dar en el aula como la garantía para el aprendizaje de los niños, para que accedan a una educación sin discriminación, respetuosa y de oportunidad.

Las nociones consideradas en este marco teórico establecen la práctica pedagógica como un eje fundamental para los procesos de enseñanza. Estas pueden ubicarse en diferentes escenarios, pero es concluyente que forman parte de la esencia del maestro. Muchas de ellas se sustentan en el conjunto de creencias, concepciones y representaciones que poseen, al igual que de aquellos recursos que emplea al interior del aula en su relación directa con el estudiante, pero también de las características que aborden el desarrollo y ejecución de su proceso de enseñanza; del vínculo con el alumno; la motivación que ofrezca y proponga; el interés que establezca antes, durante y después del proceso y el sustento disciplinar versus la praxis que desarrolle. La razón de ser del maestro como individuo con emociones, sentimientos, cultura e historia, permitirá que los estudiantes logren aprendizajes significativos que les conduzcan a alcanzar competencias de comprensión lectora. Del mismo modo, los rasgos particulares de la comprensión de lectura como un proceso complejo y multidimensional inciden en la manera en que se espera que se configure el quehacer docente.

Metodología

Terminado el establecimiento teórico que sustenta la investigación, se procede a delimitar todos los elementos metodológicos que dieron ruta al proceso, desde el diseño, los criterios de selección de participantes, los instrumentos empleados, el procedimiento y técnicas para el análisis de la información, sin dejar de involucrar la ética que direcciona el estudio.

Diseño de la investigación

El desarrollo metodológico definido para la investigación es de tipo cualitativo, pues se buscó comprender a profundidad las prácticas de enseñanza de lectura de un grupo de docentes de educación primaria. El enfoque cualitativo permite dar prioridad al contexto natural del fenómeno que se estudia desde las miradas e interpretaciones de los propios participantes, quienes son los que le dan sentido a la configuración de su realidad social, en este caso, educativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Particularmente, se empleó un diseño de estudio de caso que permite analizar la realidad de manera singular y puede referirse a la situación de un sujeto, grupo, aula, institución, comuna, etc. (Sandoval, 2002). Este caso se centró en las particularidades del grupo de docentes que orientan los procesos de comprensión de lectura en la institución, para conocer a fondo sus prácticas, describirlas y entenderlas en el marco del contexto social y escolar específico y, de esa manera, poder proponer acciones de mejora.

Este diseño ha tomado fuerza y ha logrado expandirse en campos diferentes a las ciencias sociales de las que emerge; se basa especialmente en procesos cualitativos, pero su desarrollo puede involucrar otras variables. Parte de las bondades que ofrece son la posibilidad de analizar datos observacionales, junto a múltiples fuentes de evidencias, con la capacidad de triangular el análisis. Adicionalmente, presenta como beneficio el desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de los datos.

Participantes

En la institución objeto de estudio, Inem Jorge Isaacs, se cuenta con tres docentes de transición y 19 de básica primaria (Consejo Directivo de la IE Inem Jorge Isaacs, 2016). Del grupo de docentes de básica primaria, cuatro trabajan en segundo grado y se tomaron como las participantes directas de esta investigación.

Las docentes cuentan con formación inicial como normalistas y posteriormente en licenciatura en Básica Primaria. Dos de ellas cuentan con más de 18 años de experiencia en educación, las restantes maestras llevan entre 8 y 12 años respectivamente. Todas han desarrollado su labor en repetidas ocasiones como orientadoras del grado segundo. Como se indicó en apartados anteriores, la elección del segundo grado se debe a que este es un momento propicio del proceso formativo en el que se puede enfatizar en la comprensión de lectura, considerando que en el primer grado hay una mayor concentración en el manejo del código escrito.

Procedimiento

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en tres etapas:

Etapa de diagnóstico: esta etapa inició con la recolección de datos a través de la entrevista aplicada a cuatro maestras de la IE, para conocer el proceso de práctica pedagógica en la consolidación de competencias de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de básica primaria.

Adicionalmente, la etapa diagnóstica involucró procesos de observación directa dentro del desarrollo de prácticas pedagógicas. En este caso, el trabajo de campo se tuvo que ajustar debido al confinamiento que se vive a nivel nacional por causa del Covid -19 y que implicó que las instituciones de educación pública funcionen virtualmente. Por ello, la observación se hizo mediante el análisis de los blogs usados por los docentes para mediar los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Junto con esta observación, se llevó a cabo la revisión documental de los materiales compartidos por las profesoras (planeación de área, aula, y material didáctico, apoyos virtuales textos, videos e imágenes).

Etapa de análisis: esta consolidó la recolección de información suministrada a partir de la aplicación de instrumentos en medios virtuales.

Etapa propositiva: a partir de los datos analizados, se sintetizaron y organizaron elementos que pueden ser insertados como parte de los procedimientos de las prácticas pedagógicas que a futuro puede implementar la estructura curricular de la IE Inem Jorge Isaacs sede Fray Domingo de las Casas en la enseñanza de competencias de comprensión lectora.

Instrumentos de recolección de información

Para atender a la naturaleza de la investigación cualitativa y de los estudios de caso, se han definido técnicas e instrumentos de recolección que permitan una comprensión de la realidad de los participantes.

Las prácticas para la enseñanza de la comprensión de lectura involucran varias dimensiones que no pueden ser abordadas desde un solo instrumento. En ese sentido, hay unos documentos que median las prácticas de planeación de las maestras, pero también hay unas acciones específicas que se ponen en marcha durante la orientación y evaluación. Además, hay unas concepciones que subyacen a las prácticas y que pueden contribuir a su explicación. Por ello, se plantearon tres instrumentos complementarios que permitieran tener una mirada más holística de todas estas dimensiones: revisión documental, observación participante y entrevista (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La revisión documental

El propósito de esta técnica fue identificar si el proceso de enseñanza de competencias de comprensión lectura se estructura desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), si involucra los lineamientos normativos establecidos por el MEN para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia y cómo las docentes estructuran inicialmente las actividades y acompañamientos.

La revisión documental es una técnica que permite recolectar información en distintos formatos (principalmente textuales, pero también gráficos, audiovisuales y multimodales) que tienen un papel importante en el análisis del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014). En ese sentido, en la revisión documental se incluyeron los materiales empleados por las docentes antes de la implementación, como los planes de área y de aula, así como los textos seleccionados para que los estudiantes lean y las consignas que los acompañan.

Se solicitó a las maestras participantes compartir este material con la investigadora vía internet y se solicitó autorización para ingresar a los blogs empleados como recurso didáctico. Ver anexo 1.

La observación participante

El propósito de esta técnica fue identificar hasta dónde los recursos que las maestras planifican desde la estructura documental hasta la aplicación y uso de recursos didácticos, realmente forman parte, no solo de acciones de aula, sino que permiten el fortalecimiento de procesos de comprensión lectora.

La observación participante tiene como objetivo explorar el objeto de estudio en su ambiente natural, pero no desde una mirada distante, sino desde la interacción e involucramiento del investigador como parte del contexto. Camacho (2011) define esta observación como “un proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo con el fin de

obtener información” (p. 238). En este caso, la observación participante se empleó para identificar las prácticas de orientación de la comprensión de lectura. Ver anexo 2.

Los criterios de observación incluyeron las estrategias didácticas que emplean las docentes, los recursos que utilizan, el tiempo requerido para las actividades que proyectan en función de la planeación previa realizada, el dominio disciplinar, el vínculo con sus estudiantes, la inclusión del proceso cuando hay niños o niñas con necesidades educativas especiales y las formas de evaluación y retroalimentación. Para ello, se tomó como referente la guía 3 para directivos docentes -ciclo 2- prácticas de aula, formulada por el MEN conforme a la orientación de las prácticas de aula y las observaciones que a ellas se pueden hacer, con el objeto de realizar acciones de mejora en pro del aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Los momentos de observación fueron doce, tres por cada maestra, el tiempo osciló entre 60 a 80 minutos aproximadamente, en este se reconoció la estructura del blog, las visitas y tiempos empleados por los estudiantes, las solicitudes que ahí se consignan y los tiempos de respuesta.

La entrevista estructurada con preguntas abiertas

El propósito de esta técnica fue poder escuchar de primera fuente, la dinámica que las profesoras desarrollan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y las concepciones que subyacen a estas prácticas. También aparecieron algunas limitaciones que se generaron por el cambio de modalidad de enseñanza presencial a remota asistida por tecnologías.

La entrevista consiste en la interacción entre entrevistado y entrevistador a partir de un conjunto fijo de preguntas que permitan conocer el detalle de lo indagado. En esta investigación se empleó una entrevista con 15 preguntas abiertas bajo cuatro categorías que se definieron como: lectura e interés en clase, estrategias empleadas para procesos mediadores y de construcción

metodológica, elementos de planeación del maestro, elementos considerados para el desarrollo del momento de clase y evaluación y seguimiento. Ver anexo 3.

Para garantizar la validez de los instrumentos, su diseño fue apoyado en los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional que guían la actuación docente en cada institución y que se concretan en documentos internos como los planes de área y las planificaciones de las clases, la guía sobre caminos de lectura y escritura (MEN, 2017c) y la guía práctica de lectura en el aula (MEN, 2014a). Para verificar la validez de la información, se cruzaron los resultados obtenidos por cada uno de los instrumentos empleados de forma que no se crearan datos especulativos o por fuera de la realidad.

El registro de apoyo de la observación participante y el guion de entrevista fueron validados a través del juicio de dos expertas, una con título de maestría en enseñanza y otra con título de doctorado en educación. Las evaluadoras hicieron observaciones en relación con el cumplimiento de su propósito, su coherencia interna, claridad y extensión, recomendaciones que fueron acogidas para desarrollar una versión ajustada de ambos instrumentos.

Técnicas de análisis

Se usó la técnica de análisis de contenido para el tratamiento de la información cualitativa derivada de la recolección. Esta técnica es un conjunto de acciones empíricas conceptuales que permiten el procesamiento de datos para luego ser interpretados, para ello, se requiere focalizar el objeto de estudio y hacer un plan de recolección de información que conduzca luego al análisis, se involucran las siguientes acciones Marín, Hernández y Flores (2016):

a) Categorizar y codificar la información, es decir, identificar y etiquetar de forma diferenciada a cada unidad de análisis.

b) Estructurar las categorías, establecer procesos de agrupación e integración a partir de los rasgos comunes de cada elemento.

c) Contrastar o comparar los resultados con estudios o marcos de referencia con lo que se cuenta.

d) Teorizar, es decir, confirmar las teorías empleadas para determinar la producción de nuevos elementos o aspectos que puedan surgir del proceso.

Para aplicar esta técnica, se usó un análisis semiinductivo, pues se establecieron tres grandes categorías a priori (prácticas de planeación, prácticas de orientación y concepciones), con algunos criterios predeterminados retomados de los lineamientos nacionales, pero también emergieron otros criterios a partir de los hallazgos. Por ejemplo, en la categoría de planeación se establecieron inicialmente como criterios la descripción de los aprendizajes a alcanzar, el diseño de las actividades virtuales, la integración de recursos, las consignas y los tipos de desempeños de los estudiantes, pero a partir de la revisión documental se identificaron otros aspectos como la inclusión de los estándares nacionales, los temas, la estimación del tiempo, los criterios para la elección de textos, la atención a los conocimientos previos, la modalidad de agrupación de los estudiantes, etc.

Consideraciones éticas

A pesar de que el trabajo no involucró información de estudiantes o personas menores de edad que implicara autorizaciones de padres de familia, sí fue necesario la captura de pantalla de los procesos de práctica pedagógica de maestras, con quienes se trabajó la investigación. Por tanto, respetando la imagen, apariencia física y demás características de cualquier rasgo personal que permita la identificación de un individuo, se solicitó a las maestras su participación, a través de un documento que afirmó que toda la recopilación de información sería estrictamente para efectos de

la investigación, siguiendo el Artículo 3° de la Ley 1581 de 2012 para la protección de datos. Congreso de la República de Colombia (2012). Ver Anexo 4.

La aplicación de los instrumentos se realizó respetando por completo la identidad de las maestras participantes, sus opiniones y aportes. A cada profesora se le asignó un código alfanumérico para resguardar la confidencialidad de la información. La investigación no implicó riesgos para las docentes, pues no se establecen acciones que afecten su trabajo o integridad física o psicológica. De igual forma los resultados de este trabajo son fuente exclusiva de esta investigación y se consolidan como un recurso de indagación científica.

Resultados

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación organizados en tres categorías que corresponden con los objetivos específicos: prácticas de planeación de clases, prácticas de orientación en el aula y concepciones de las docentes sobre la comprensión de lectura y los elementos que influyen en su enseñanza. Para el análisis, se asignó un código a cada una de las docentes (D1, D2, D3 y D4) para poder presentar segmentos de sus discursos.

Los elementos observados para la planeación y desarrollo de las clases se centraron en las prácticas virtuales de las profesoras, debido a la situación de distanciamiento social originado por el Covid-19. En ese sentido, en la institución que se llevó a cabo la investigación, se implementó como estrategia un blog educativo para que cada docente guiara sus actividades desde allí.

También se usó la aplicación WhatsApp como canal predominante de comunicación entre las docentes y las familias.

Planeación de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura

Las prácticas de planeación se refieren a todo aquello que las docentes hacen previamente al trabajo con los alumnos. En esta fase se toman decisiones sobre cómo se van a orientar los procesos de comprensión de lectura. Los datos que se presentan a continuación corresponden al primer criterio del instrumento de observación, apoyado en la revisión documental de los formatos de registro de planeación que las docentes deben desarrollar.

Las tablas del 1 al 5 forman parte del consolidado de información empleado para rastrear a través de la observación participante, todas aquellas acciones relacionadas con las prácticas pedagógicas de las maestras que participaron de la investigación.

Criterio: Planeación del momento educativo

En esta categoría se observaron los registros de planeación de clase y se enfatizó en 15 aspectos. La tabla 2 evidencia una síntesis de este criterio.

Tabla 2

Criterio. Planeación de Clase para la enseñanza de la comprensión lectora

<i>No.</i>	<i>Criterio 1</i>	<i>Hallazgos</i>
	Planeación del momento educativo	
1	Incluye los recursos de calidad educativa como Lineamientos, Estándares de Aprendizaje y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).	Todas las docentes introducen en sus planes de área los lineamientos y estándares y de ellos extraen y hacen mención de los DBA.
2	Integra las mallas de aprendizaje.	Ninguna de las docentes tiene en cuenta las mallas de aprendizaje.
3	Define objetivos coherentes con las actividades propuestas para la clase.	Tres docentes proponen objetivos claros para la clase, una maestra lo hace parcialmente.
4	Define los desempeños que se deben observar en el estudiante.	Las cuatro maestras definen los desempeños esperados.
5	Establece las competencias propias del área del lenguaje que pretende desarrollar (semántica, sintáctica, pragmática, textual, enciclopédica, literaria, poética).	Las cuatro maestras establecen las competencias desde lo textual, emplean recursos como la poesía, y la literatura. En ninguno de los casos se observó la integración de todas las competencias propias del área.
6	Presenta el eje temático a trabajar.	Ninguna maestra lo define.
7	Estima el tiempo total para el desarrollo de la clase.	Son pocos los espacios de encuentros sincrónicos realizado a través de la plataforma Meet entre maestras y estudiantes, cuando se dan, no superan los 20 minutos, y normalmente ingresan a ellos entre 8 y 12 estudiantes, en un mes el promedio de encuentros solo llega a ser de 3 o 4 oportunidades. Con relación al tiempo de uso de herramientas como el blog, esta depende de las visitas que cada estudiante realice.
8	Define los recursos necesarios para el desarrollo de la clase.	Las cuatro maestras definen los recursos que se usarán en el blog.
9	Seleccionan textos acordes con el objetivo de aprendizaje de competencias de comprensión lectora.	Las cuatro maestras seleccionan textos, principalmente narrativos e informativos, pero su ajuste a los objetivos de aprendizaje de la comprensión de lectura es parcial.

10	Se aprovechan los recursos virtuales para potenciar procesos de comprensión textual.	No se evidencia en ninguna de las maestras que introduzcan actividades que potencien la comprensión desde los insumos virtuales que emplean.
11	Refleja el conocimiento previo del texto a utilizar.	No se identificó que las maestras hicieran alusión a los conocimientos previos de los estudiantes.
12	Las actividades propuestas promueven acciones comprensivas frente a los textos que se leen.	Las consignas incluidas se enfocan especialmente en el manejo del código escrito, muy poco en procesos de comprensión.
12	Las actividades expuestas por las maestras plantean la posibilidad de generación de ideas.	No se evidencian actividades propositivas en ninguna de las planeaciones.
13	Registra estrategias metacognitivas para la enseñanza de la comprensión lectora.	No son claras las posibles estrategias metacognitivas que las docentes pretenden usar.
14	Indica la modalidad de agrupación de estudiantes (individual, parejas, grupos).	Una de las maestras trabaja como estrategia el manejo de equipos pequeños de trabajo según el avance de estudiantes, los tres restantes lo hacen de forma ocasional.
15	Organiza la clase en momentos (inicio, desarrollo, cierre).	Se evidencia en las cuatro maestras que estructuran tiempos y momentos de clase involucrando desde el saludo a los estudiantes, explicación de actividades, resolución de dudas y reflexión final.

Fuente propia.

Para este primer criterio fue posible identificar que las maestras consideran en su planeación los aprendizajes que esperan alcanzar, retoman los Lineamientos y Estándares de Lenguaje y DBA relacionados con el aprendizaje de competencias de comprensión lectora. Estos recursos se pueden observar en la estructura de plan de área diseñado para el proceso. Para las clases, siempre definen los objetivos que direccionan el momento o compartir y es posible observarlo en la herramienta empleada (blog); de igual forma involucran los desempeños por alcanzar y se registran en sus planeadores de clases. Con respecto al tiempo y recursos empleados, todas las maestras proporcionan tiempo conforme a las posibilidades de los estudiantes de conectividad o de insumos tecnológicos para que envíen sus productos. Las maestras seleccionan textos acordes a la clase, narrativos e informativos y materiales en distintos formatos.

Sin embargo, hay varios elementos que no se consideran en las planeaciones. Entre ellos estarían las mallas curriculares, la definición de estrategias que se orienten a la comprensión y a la

proposición de acciones por parte de los estudiantes más que a la visualización de los contenidos. Tampoco se hace mención al eje temático que se está trabajando, ni se especifican estrategias para activar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con los contenidos y tipos de textos que se trabajan.

Respecto al diseño de actividades comprensivas que promuevan ideas propias, se encontró que las cuatro maestras responden parcialmente, debido a que no se involucran los distintos niveles de comprensión. La mayoría de los talleres se orientan a acciones literales, de repetición, y son muy pocas las actividades o consignas que proponen al estudiante la realización de inferencias, ideas propias o la emisión de argumentos. En la figura 2 se ejemplifica una actividad planteada a partir de un texto informativo, en la que se incluye una pregunta inferencial de identificación de la tipología, mientras que el resto de preguntas se centran en la recuperación de información que aparece de forma explícita en el texto.

Experiencia...

Página principal

Talleres de Refuerzo

Actividades transversales de aprendizaje del 10 al 28 de agosto

Actividades transversales de aprendizaje del 29 de junio al 17 de julio

Actividades transversales de aprendizaje del 15 al 26 de junio

Actividades transversales de aprendizaje del 3 al 15

Guía de Aprendizaje # 4
Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés
del 10 al 28 de agosto

Actividad 3 para realizar en el cuaderno de lenguaje.

Escribe y responde en tu cuaderno de lenguaje las siguientes preguntas:

- ¿Qué texto leíste?
 - Un cuento.
 - Una invitación.
 - Un artículo informativo.
- ¿Qué tipo de animal es el gato? Comenta.
- ¿Qué come el gato?
 - Carne.
 - Frutas.
 - Verduras.
- Marca con una X, ¿cuál de estos alimentos elige el gato primero?

Página 9 de 27

Figura 2. Actividades solicitadas en el proceso (blog empleado). Fuente propia.

La figura 3 ejemplifica otra consigna. Si bien se ha usado un cuento, la actividad asociada se centra en completar oraciones con información que aparece de forma literal en el texto.

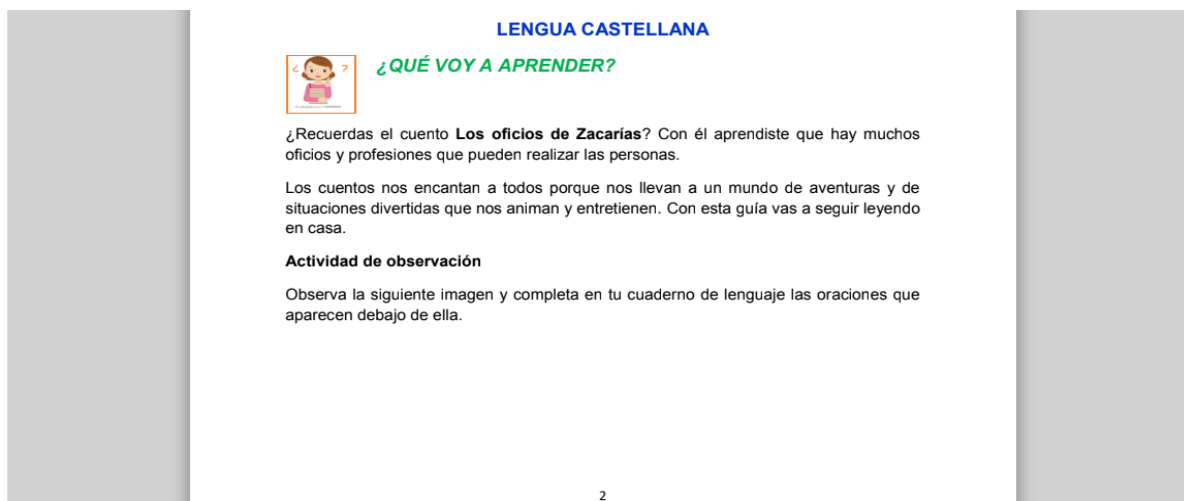


Figura 3. Consignas expuestas por las maestras para los estudiantes. Fuente propia.

Finalmente, en relación con el trabajo de los estudiantes en los momentos de clase, solo fue posible observar que una maestra, como estrategia, desarrolla el trabajo en equipo, todas las demás lo hacen desde la posibilidad individual del estudiante cuando ingresa al blog o cuando colectivamente entra al momento de clase. La maestra que trabaja en equipo busca potenciar los avances de aquellos estudiantes que han logrado mayor dinamismo en el proceso o de aquellos que tienen mayor dificultad, por tanto, programa clases separadas que permiten que los estudiantes trabajen en equipos más pequeños.

Práctica de orientación de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura

Las prácticas de orientación se refieren al desarrollo de las acciones de acompañamiento, realimentación y evaluación. Los hallazgos se apoyan en 13 observaciones y se organizan en cuatro criterios: desarrollo del momento educativo, seguimiento del aprendizaje, atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y evaluación.

Criterio: Desarrollo del momento educativo

Este criterio buscó identificar el desarrollo del momento educativo desde la relación entre maestro y estudiante, la distribución del tiempo efectivo en las clases, el tipo de actividades

desarrolladas y los recursos empleados. Aunque varios de estos criterios son similares a la planeación, en este caso corresponden al momento de la puesta en marcha en el aula virtual. La tabla 3 evidencia la síntesis de este criterio.

Tabla 3

Criterio: Desarrollo del momento educativo

<i>No.</i>	<i>Criterio 2</i>	<i>Hallazgos</i>
	Desarrollo del momento educativo	
1	Vínculo entre el maestro y el estudiante	Las estrategias usadas por las cuatro maestras para establecer vínculos con los estudiantes son la cordialidad en los saludos y el reconocimiento de los nombres.
2	Distribución del tiempo	El blog es el principal medio de comunicación y mediación. El envío de actividades no tiene límite de tiempo, dadas las dificultades de herramientas y conectividad que tienen los estudiantes, por ello, las maestras otorgan todo el tiempo que los estudiantes requieran para consultar el blog y hacer envío de actividades dentro del periodo académico.
3	El maestro propone a sus estudiantes acciones de lectura que involucran distintos niveles de comprensión.	Las cuatro maestras proponen consignas a los estudiantes a través del blog, pero las preguntas que plantean en cada actividad propuesta no invita a la proposición o creación de ideas propias. La mayoría de preguntas se orientan al nivel literal, relacionado con el reconocimiento de palabras y con la recuperación de información puntual. El nivel inferencial que induce a elaborar conjeturas, hipótesis acerca del texto, no se observó y tampoco el nivel crítico, que se vincula con su habilidad de evaluar un texto.
4	Los recursos empleados por el maestro en su proceso evidencian la creación de hábitos lectores.	Las cuatro maestras emplean diferentes tipologías textuales, aunque con predominio de la narración. Su uso se limita a las lecturas que dejan para resolver cuestionarios que normalmente constan de entre 4 a 10 preguntas todas de orden literal, no se evidencian actividades donde se haga lectura dirigida, o se planteen acciones de lectura para casa de forma regular, tampoco se observaron actividades adicionales que pudieran ser un instrumento para la consolidación de hábitos lectores.

Fuente propia.

En relación con el vínculo, se observó que todas las maestras realizan acciones motivacionales con los estudiantes. Estas parten desde el saludo, que es un elemento destacado

tanto en los blogs, como en los mensajes de WhatsApp y suelen acompañarse de frases motivadoras. Las profesoras proporcionan tiempo para que los estudiantes realicen sus actividades y estos son elementos claros en el blog, donde se incluye un cronograma con las entregas semanales. Adicionalmente, las maestras permiten que los estudiantes envíen avances considerando las dificultades de conectividad que pueden tener para hacer los envíos. Las cuatro profesoras ofrecen también tiempo suficiente a los estudiantes para resolver inquietudes a través de distintos medios: chat, correo electrónico o encuentros sincrónicos por Google Meet.

Respecto a las acciones propuestas para la comprensión de lectura, las maestras usan fundamentalmente consignas como: “¿Cuál es el nombre de..., ¿qué tenía el..., los nombres eran...? En las lecturas narrativas que proponen se incluyen los cuentos, mitos, fábulas, historietas, relatos cotidianos; en las expositivas se identifican algunas recetas y reglas de juego. Las consignas establecidas para el trabajo con dichas lecturas, solo incluye el nombre de personajes, relatar un poco la temática, comentar sobre el entorno físico o geográfico del cuento, en el caso de las lecturas sobre recetarios, son comunes preguntas sobre ingredientes, modos de preparación, pero ninguna de las actividades introduce posibilidades de análisis del texto, o propuestas acerca del tema, construcción de inicios o desenlaces entre otros, que permitan procesos comprensivos o interpretativos que fortalezcan los niveles inferencial o crítico. El desarrollo de estas actividades se da en el momento que las maestras las suben al blog para que los estudiantes hagan sus visitas, respondan los talleres y sean enviados, no hay un proceso adicional de retroalimentación que admita discusión de lo realizado. Las maestras se apoyan en actividades que incluyen videos tomados de YouTube y algunos de la página Colombia Aprende, pero de igual forma las consignas que sugieren en las actividades a los estudiantes son de estricto orden literal.

Criterio: Seguimiento del aprendizaje

Este criterio hace referencia a la resolución de inquietudes de los estudiantes por parte de las profesoras y a la retroalimentación que hacen al desarrollo de las actividades. La tabla 4 muestra la síntesis de este criterio.

Tabla 4.

Criterio. Seguimiento del aprendizaje

<i>No.</i>	<i>Criterio 3</i>	<i>Hallazgos</i>
	Seguimiento del aprendizaje	
1	El seguimiento del maestro incluye retroalimentación de actividades de forma que permitan el avance del proceso.	Las cuatro maestras dan respuesta a preguntas y consultas, pero no se evidencia retroalimentación de las actividades y talleres desarrollados virtualmente de forma que se perciba avance en el proceso, porque tanto las preguntas como las respuestas son relacionadas con el tiempo en que deben ser enviadas las actividades, si se registran o no en el cuaderno, se reafirma la cantidad de preguntas, etc. pero no hay ningún rasgo que evidencie que dicha retroalimentación introduce elementos de análisis, entre otros, acerca del tema abordado.

Fuente propia

En esta categoría se encontró que las profesoras responden las dudas e inquietudes de los estudiantes conforme se presentan, aunque es importante mencionar que son pocas las consultas que reciben de estudiantes. Cuando se presentan, se suelen relacionar con aspectos logísticos y no de comprensión de lectura, por ejemplo: tiempos de entrega, si lo hacen en el formato del blog, o si se escriben solo en su cuaderno. Frente al seguimiento del maestro y la retroalimentación de actividades para permitir avance del proceso, se evidenció que se hace de forma parcial, porque la población tiene dificultades de conectividad, no todos cuentan con equipos tecnológicos que les permitan ingresar a los encuentros. Así, se dificulta la retroalimentación de preguntas, dudas o de aportes de actividades. Pese a que las maestras contestan permanente preguntas, son pocos los espacios que se puedan aprovechar para profundizar saberes y normalmente no hacen devolución de actividades enviadas que introduzcan retroalimentación del proceso.

Criterio: Atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Este criterio buscó identificar si existen acciones diseñadas para orientar la comprensión de lectura de estudiantes con NEE. La tabla 5 sintetiza el criterio.

Tabla 5

Criterio. Atención a estudiantes con necesidades Educativas Especiales (NEE)

<i>No</i>	<i>Criterio 4</i>	<i>Hallazgos</i>
1	El maestro tiene conocimiento de las características e intereses de las y los estudiantes del grado, en especial de quienes tienen NEE y realiza adaptaciones para atender estas necesidades.	No se evidencia en las cuatro maestras.

Fuente propia

Los grupos de segundo grado presentan en promedio entre 3 y 4 estudiantes por salón con situaciones como discapacidad cognitiva, múltiple discapacidad (motora y cognitiva), niveles de autismo leve y trastorno del aprendizaje. En este aspecto se encontró que todas las maestras identifican con claridad que tienen estudiantes con necesidades educativas especiales, pero no se evidenció que incluyeran actividades particulares para esta población, hecho ratificado a partir de las herramientas empleadas para el proceso formativo a través del blog. Conforme a las valoraciones efectuadas por la profesional de apoyo que la Secretaría de Educación Municipal de Cali envía por periodos de tiempo a la Institución, se logró conocer que estos niños no han sido tratados terapéuticamente por parte de sus familias, las valoraciones efectuadas se han dado desde el apoyo realizado por la profesional.

Criterio: Evaluación

Este criterio buscó identificar el establecimiento de la evaluación, las formas en que se aborda y los elementos empleados (tabla 6).

Tabla 6

Criterio. Evaluación

<i>No</i>	<i>Criterio 5</i>	<i>Hallazgos</i>
1	El maestro lleva a cabo distintas estrategias para evaluar el nivel de avance y desempeño en torno a los aprendizajes que se esperan alcanzar, considerando la actual situación de trabajo virtual.	Las cuatro maestras reciben las actividades, tienen el control de entradas al blog, pero se percibe un proceso acumulativo no de seguimiento o mejoramiento del aprendizaje.

Fuente propia

Este ítem relacionado con el proceso evaluativo permitió observar que las cuatro maestras evalúan las actividades que están en el blog periódicamente. Semanalmente, se realiza un reporte a coordinación de la sede del maestro; según la necesidad de un estudiante, se nivela, es decir, se reenvían actividades para su entrega. Posteriormente, se sistematizan en la plataforma institucional Zeti. Sin embargo, en estos casos la evaluación corresponde a un proceso de carácter sumativo que se adapta a criterios de porcentaje y valoración y está definido en el sistema de evaluación institucional. Los seguimientos al proceso se relacionan más con el cumplimiento de los requisitos del sistema y no con un acompañamiento a los aprendizajes y reflexiones constantes sobre cómo se están dando las dinámicas en el aula para establecer cambios.

Concepciones de los maestros sobre la comprensión de lectura y su enseñanza

Esta categoría se centra en las concepciones que tienen las profesoras sobre la comprensión de lectura y su enseñanza. Se entiende por concepción a aquellas creencias que las personas tienen acerca de un objeto, persona o situación. Para Munita (2016) las creencias forman parte de las concepciones, de ahí que este término se entiende como constructo que agrupa e integra elementos que pueden ser afectivos, emocionales, cognitivos y culturales, que finalmente permiten comprender y entender un fenómeno. En el caso del maestro y su trabajo, las concepciones son todos los constructos que se han elaborado durante los años, la experiencia y vivencia, son una

mezcla de teorías formales de conocimientos producto de su profesión que incluye aspectos personales que les deja ver el mundo en donde desarrollan sus acciones. Los resultados presentados en este apartado corresponden al desarrollo de las entrevistas con las docentes, quienes se identifican con la letra D y un número: D1, D2, D3 y D4 y se organizan en cuatro criterios.

Criterio: Concepción de lectura y selección de textos

Este criterio indagó por las concepciones de las maestras sobre lo que significa leer y qué textos consideran pertinentes para el momento formativo de los estudiantes. El resultado de las entrevistas permitió establecer que, para las docentes, la comprensión de lectura se relaciona principalmente con poder recuperar las ideas principales de los textos y poder seguir los pasos o indicaciones que estos proporcionan. Al respecto, las profesoras indican:

D1: Es básicamente que usted pueda comprender, es un instructivo como por ejemplo una receta que pone unos ingredientes, cómo la maneja para obtener un producto final.

D2: Es entender lo que se lee.

En cuanto a los textos, las docentes refieren que emplean varias tipologías textuales, especialmente narrativas, instruccionales e informativas y, en ellas, incluyen el uso de cuentos, fábulas y poemas. Las herramientas que manejan especialmente son recursos gratuitos de internet tales como videos de YouTube, los libros de lenguaje del programa PTA y las guías de aprendizaje. Este criterio también se pudo ratificar en las observaciones de clase realizadas en los blogs creados para los cursos.

D1: Yo en este momento sigo las sugerencias del Ministerio, entonces empezamos los diferentes textos narrativos. Empezamos con el cuento, la fábula, texto informativo.

D2: Con las guías actuales, utilicé textos narrativos (cuentos), poemas, textos informativos del libro de lenguaje del PTA.

Con el contexto de la pandemia, varias profesoras incluyeron temas relacionados con el Covid-19, uso de los elementos de bioseguridad, comunicación en medios digitales, entre otros. Con ello, esperaban poder atender a posibles gustos o necesidades de sus estudiantes. Aunque las profesoras indican estar abiertas a las recomendaciones de los niños, son escasas las manifestaciones de interés por parte de ellos y cuando hacen propuestas, suelen relacionarse con los tipos de textos más que con los temas.

D2: Indagando los conocimientos previos, se plantean espacios de lectura.

D3: Generalmente los estudiantes plantean el interés de leer cuentos o fábulas.

La conexión entre competencias de comprensión lectora y las preferencias de los estudiantes se centra en la lectura de noticias, incluso es compartida con otros docentes porque buscan hacer de ella, una acción integradora que permita aprendizajes colectivos; brindan otras temáticas de interés y acordes a la edad, especialmente la lectura de cuentos e historietas; manifiestan enfáticamente que es complicado el proceso lector cuando no hay hábitos lectores o cuando los niños no saben leer y es común que las familias no tener estos hábitos.

D1: Leemos una noticia desde la virtualidad y se lo cuento a mi compañero para la integración de áreas en unidades didácticas.

D2: Brindándole diversas temáticas que sean de interés para ellos y uno como docente plantearles y guiarlos para ampliar sus conocimientos, pero siempre brindándoles estrategias muy acordes a su edad.

Se puede identificar que las maestras conciben que es importante involucrar el uso de diversos recursos textuales para el fortalecimiento de competencias de comprensión lectora, así como temas ligados al contexto, pero hay carencias al potenciar dichos recursos dadas las limitaciones observadas en las actividades, cuyas consignas se centran en la literalidad y, pese a

que forma parte del proceso escuchar los intereses de los estudiantes, no se evidencia mayor resultado en esta acción.

Criterio: Estrategias empleadas en la mediación del aprendizaje de la lectura

Este criterio buscó identificar las concepciones de las maestras respecto al uso de estrategias mediadoras para el aprendizaje. Los elementos más importantes destacados por las profesoras para trabajar en comprensión lectora son el desarrollo de cuestionarios, ejercicios de pronunciación de palabras, el conocimiento de significados y la fluidez. Para ellas, la fluidez es importante porque da armonía y permite claridad de lo leído y de lo hablado.

D1: Yo empecé con videos por YouTube mostrándoles cuentos y fábulas y haciéndoles un cuestionario...La correcta pronunciación de las palabras, palabras que sepan su significado, lograr que tengan una fluidez lectora.

D3: Los invité a que se detengan en el título del texto, que piensen por qué ese título, qué nos quiere decir, que miremos si hay ilustraciones o dibujos, qué nos sugieren, si hay palabras que no conocen, que piensen y digan qué creen qué significan antes de recurrir al diccionario y tratar de responder las preguntas que se van formulando. También, la utilización de frases o palabras en desorden.

D4: Muchachos aprendan a leer de manera fluida, la fluidez es muy importante también sepan de qué están hablando, que se tenga en cuenta el vocabulario que hay inmerso.

Las docentes manifiestan que no hay muchos espacios para la promoción de debates, es a partir de las rúbricas que se establece un cierto nivel de argumentación, porque los estudiantes, al realizar su autoevaluación, manifiestan opiniones del proceso. Los espacios planteados para acciones reflexivas se dan en los momentos de clase, pero la participación es poca y se incrementa

por las dificultades de conectividad, se busca escucharlos, pero los estudiantes regularmente no expresan su sentir, son niños muy tímidos y el contacto, al no ser directo, los cohibe aún más.

D1: En este momento realmente no hay debate.

D2: No se trabaja, más bien es como a partir de las rúbricas como autoevaluarse sobre lo aprendido.

D3: Pocos tienen la oportunidad de conectarse, pocos participan.

Reservar espacios para el diálogo directo con los estudiantes es otra de las estrategias de mediación indicadas por las profesoras, quienes organizan en ocasiones grupos pequeños para encuentros sincrónicos de acuerdo con las necesidades que identifican en los estudiantes.

D1: Yo tengo tres tipos de forma de diálogo. Yo tengo una clase que ingresan de 10 a 12 estudiantes y hacemos un conversatorio de experiencias y tengo otro grupo de acuerdo a los niveles de lectura que tiene y otro tipo que son los más quedaditos.

Las profesoras también consideran como una estrategia la utilización de herramientas virtuales. Refieren el uso de la plataforma institucional, puesto que en ella se ubican los blogs que incluyen las actividades y cuestionarios, pero también usan aplicaciones de mensajería como WhatsApp, grupos de información por Facebook y la plataforma de la Secretaría de Educación para los momentos de clase. Estas herramientas fueron también observadas en la dinámica de análisis de los momentos realizados a las maestras como parte de los instrumentos de observación.

D1: Utilizo las plataformas para poder realizar algunas actividades y poder grabar las clases.

D2: La herramienta en este momento es el blog.

D2: El correo electrónico institucional, el WhatsApp personal y la comunicación vía telefónica, cuando el padre de familia me llama, igual a veces dependiendo de la ocasión uno llama para saber de diferentes problemáticas con el desarrollo de las actividades.

Las estrategias mencionadas por las docentes en las entrevistas coinciden con observado en los blogs, en los que se sitúan principalmente cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas sobre los contenidos explícitos de los textos revisados y un trabajo más individual que grupal, con pocas posibilidades de discusión y proposición. A esto se suman problemas contextuales como las dificultades de conexión a internet de varios estudiantes.

Criterio: Elementos de planeación

Este criterio indagó por la percepción de las maestras acerca de los detalles y especificaciones alrededor del concepto de planeación. En ese sentido, indican que este es un elemento esencial de sus prácticas y atienden a los lineamientos planteados por el MEN para hacer los planes de área y las planeaciones de cada clase, siguiendo los formatos establecidos.

D2: Estándares de calidad y los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) de lengua castellana de grado segundo y a partir de eso hacer la formación.

D3: Numerosas estrategias, estas contribuyen a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

Criterio: la evaluación y seguimiento

Finalmente, este criterio buscó conocer la percepción del concepto de evaluación como elemento involucrado en los procesos de enseñanza - aprendizaje, la intencionalidad era identificar cómo se articula al desarrollo de competencias de comprensión lectora, incluyendo el reconocimiento de la familia en el proceso.

Las docentes indican que, en este tiempo, cuando todo el proceso de enseñanza - aprendizaje debió ser trasladado de la presencialidad a la virtualidad, se presentan muchas dificultades en los seguimientos y evaluaciones, especialmente porque ha sido necesario delegar mucha responsabilidad a la familia, pero también hay niños solos en el proceso. Ahora, el control de guías, ritmos y actividades es apoyado por los padres:

D1: La familia es pieza fundamental porque comparten la mayor parte del tiempo con los niños, son mediadores del conocimiento, se tienen en cuenta sus preguntas, dudas y se han realizado encuentros virtuales para consultar acerca del proceso y del avance obtenido... ellos son la mano derecha en este proceso.

D2: Esa es una tarea a nivel familiar, al padre de familia por la situación le tocó asumir el rol de docente, hacerles el acompañamiento.

D3: La familia debe ser partícipe del proceso, lectura en familia de textos cortos, avisos publicitarios que permitan involucrarla y más en estos momentos de virtualidad.

Como mecanismos de seguimiento, se emplean las consultas escritas o por mensajes de voz desde WhatsApp; se revisan las visitas al blog y se verifican las actividades que van desarrollando, esto crea la posibilidad de que sea también el niño quien verifique su avance. Finalmente, la escritura es usada para verificar tanto los procesos de lectura como de comprensión.

D3: Cuando se envía la guía con las actividades, uno se da cuenta que gran parte de la tarea tiene la intervención de la mamá, en los encuentros virtuales es que se percibe si el estudiante es autónomo, capaz de resolver la actividad.

D4: Por medio de WhatsApp envía los videos y las citas para los encuentros virtuales, la idea es que ellos con base en eso realicen una evaluación que se les coloca.

Como se evidenció también en las observaciones, la evaluación en este caso es concebida más como un proceso de verificación o cumplimiento de las actividades, por lo que se valora la responsabilidad de las entregas, más que los desempeños de los estudiantes. No se consideran estrategias evaluativas específicas para apoyar el proceso o construir andamiajes en la comprensión de lectura.

Discusión

De los resultados encontrados al terminar de aplicar los instrumentos de recolección de información, fue posible inferir aspectos que caracterizan las prácticas pedagógicas empleadas por los maestros de segundo grado de educación básica primaria en la enseñanza de la comprensión lectora. Estos se presentan desde los criterios de análisis establecidos como elemento de indagación.

Las prácticas pedagógicas de las docentes se caracterizan por desarrollar la planeación de sus clases desde la utilización de elementos reglamentarios como el plan de área, incluyen lineamientos de orden nacional como los estándares de competencia y los derechos básicos de aprendizaje. No obstante, al seleccionar las actividades y proponer las consignas, estas suelen centrarse en el nivel de comprensión literal y las estrategias se limitan al desarrollo de cuestionarios abiertos y cerrados. Las dificultades de comunicación entre maestro y estudiante originadas por el paso de una formación presencial a virtual, limitó el trabajo ya que son pocas las posibilidades de realizar encuentros sincrónicos que permitieran debates, reflexiones o propuestas.

Estos resultados evidencian desafíos en la planeación de las clases por parte de las docentes, si se continua con una formación virtual, de no ser así, también se hace necesario que se introduzcan didácticas que conduzcan al aporte, la propuesta y la generación de ideas propias.

La planeación, como afirma Munita (2016), es una actividad esencial en el quehacer docente, y requiere de acciones plasmadas en el proceso didáctico, que involucren ejercicios que den orden y estructura, para que, a partir de ellas sea posible el aprendizaje, para Romero y Mantilla (2015), las planeaciones de los docentes suelen ser tradicionales, pese a que se sigan determinados formatos o lineamientos. Riquelme (2016) indica al respecto que uno de los problemas en la planeación es que los docentes no la adecúan a las condiciones contextuales ni a las características

particulares de los niños con los que trabajan. Estos argumentos se plantean como una de las acciones que se considera necesaria realizar.

Medina (2006) hace mención de la trascendental incidencia de procesos de planificación en los resultados del aprendizaje, se espera que esta estructure el acto didáctico involucrando no solo su desarrollo, sino recursos, métodos, formas de evaluación, entre otros. Es evidente que se introducen los indicadores de calidad establecidos por el MEN, y que se hacen intentos por desarrollar procesos de fortalecimiento de competencias de comprensión; sin embargo, hay aspectos que aún no se abordan con suficiente profundidad, como la vinculación con los conocimientos previos, las estrategias para alcanzar niveles de lectura que trasciendan de lo literal a lo inferencial y crítico, pero también que se aproveche la diversidad de tipologías y recursos que se usan en las clases.

La vida en la escuela es altamente influenciada por el entorno, por tanto, cuando los maestros permanentemente planifican sus acciones de aula y lo hacen en equipo, es posible que, desde este ejercicio, se encuentren puntos pertinentes que permitan ir acorde a necesidades y cambios, donde la visión sea, ver los obstáculos como oportunidades de aprendizaje que se pueden aprovechar tanto en el desarrollo como en el resultado del proceso.

Respecto al desarrollo del momento educativo, esta investigación se enfrentó con el reto de observar las aulas en modalidad virtual, lo que implica cambios considerables en las formas de mediación. Por esta razón, es muy posible que los resultados observados desde la presencialidad, sean diferentes a los encontrados desde la formación virtual que en el momento vive la educación colombiana, ya que ha sido, una situación de emergencia que no permitió un tiempo de adecuación por parte de instituciones, profesores y estudiantes. La revisión documental de los blogs y la observación de las comunicaciones de las maestras permiten evidenciar ciertas

estrategias comunes en el desarrollo de las clases sobre comprensión de lectura. Por un lado, se estructuran las clases en momentos, hay una mayor tendencia al trabajo individual, hay apoyo en tecnologías, porque dadas las circunstancias que se originaron por la pandemia Covid -19, la educación mundial requirió nuevas formas que permitieran la continuidad de los procesos, en el caso colombiano y específicamente en el Valle del Cauca en la ciudad de Cali, las Instituciones Educativas Oficiales no estaban preparadas porque no se cuenta con recursos tecnológicos, ni se posee una formación en todos los maestros que permitiera enfrentar la contingencia. Por ello, pese a que se observó en las maestras un intento por involucrar diferentes mecanismos tecnológicos como un ensayo multimodal, donde la tecnología se introdujo haciendo uso de recursos como la creación de blog, uso de plataformas como YouTube, Meet, y buscadores de información como Google que accedieran la continuidad de la comunicación entre maestro y estudiante, no se observó dominio en el uso de estos recursos. La flexibilización encontrada tiene que ver con los tiempos de entrega de las actividades de los estudiantes, mas no se observaron estrategias didácticas que mediaran el aprendizaje desde los recursos TIC empleados, que posibilitaran avances significativos en el aprendizaje de competencias de comprensión lectora.

Para favorecer la comprensión, las docentes se apoyan sobre todo en cuestionarios con preguntas cerradas, preguntas de completar y preguntas abiertas; todas ellas centradas en el nivel literal y unas pocas en el inferencial. Recuperar la información de nivel literal es un requisito básico para avanzar en los otros niveles de lectura (Jurado et al., 1998), pero se sugiere que el trabajo en las inferencias y en la valoración crítica de los textos empiece desde los primeros años de formación Llamazares, Alfonso y Sánchez (2015). Frente a este criterio, autores como Gallego (2019) exponen que los docentes no suelen atender a estrategias específicas para guiar la comprensión de lectura, sino que se priorizan procesos de identificación del código escrito,

tampoco establecen relaciones entre la lectura y el contexto social, razón por la que los niños no suelen conectarse con los propósitos y sentidos de los textos. Estos elementos permiten afirmar que los maestros requieren estructurar sus estrategias didácticas no solo bajo la premisa de reafirmar la lectura y extraer de ellas interpretaciones literales, sino que también se hace necesaria la formulación de acciones que desarrollen e introduzcan al estudiante en la construcción de interrogantes, proposiciones y emisión de ideas propias.

Una acción que puede formar parte del fortalecimiento de la competencia de comprensión lectora es la retroalimentación tanto del maestro como del estudiante, se puede convertir en un mecanismo de formulación de propuestas de estimulación de ideas, porque no se observó que formara parte del proceso. La intencionalidad debe ser la creación de espacios que permitan unir las actividades teóricas en acciones reflexivas, en debates donde se estimule la participación del estudiante.

En relación con los casos que se presentan en el aula de niños con necesidades educativas especiales, se evidenció la ausencia de estrategias específicas para acompañar los procesos de comprensión. En parte, el traslado a la virtualidad implicó que las profesoras prepararan un plan global sin muchas posibilidades de personalización. No obstante, esta es una responsabilidad institucional, pues las maestras requieren mayor tiempo y apoyos de los docentes orientadores para poder plantear procesos acordes con las necesidades de cada niño.

Los acompañamientos definidos para orientar la comprensión de lectura con población con NEE es otro reto para las maestras, pues, aunque se identifica que los niños requieren de apoyo, este debe ser orientado por expertos. Al respecto, Gómez y Sanabria (2015) manifiestan que las instituciones educativas tienen una responsabilidad en este aspecto, tanto en el seguimiento a las estrategias que emplean los docentes como en la formación que requieren para

poder hacerlo de manera efectiva. Este aspecto implica la necesidad de crear acciones dirigidas y orientadas a las necesidades particulares de los estudiantes, para ello, el trabajo en equipo con las profesionales de apoyo que proporciona la Secretaria de Educación Nacional son indispensables, ahí no solo se requiere del sentir del maestro, sino del aporte que desde el gobierno central en cabeza de las secretarías ofrezcan y propicien para la enseñanza y el aprendizaje incluyente.

Con relación a las prácticas de seguimiento y evaluación observadas se centran en la verificación del cumplimiento de las actividades, en aspectos logísticos y registro en los sistemas de información más que en apoyos para el aprendizaje. Esto se dificulta aún más con condiciones contextuales como los problemas de conexión a internet de los estudiantes. Frente a este último criterio, Gutiérrez y Salmerón (2012) plantean que la evaluación suele confundirse con la función acreditativa cuando se centra en productos y no en procesos, y es todavía uno de los desafíos más importantes en la consolidación de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Las concepciones de las docentes respecto a la lectura y a las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión coinciden en gran parte con lo evidenciado en las planeaciones, para las docentes, la lectura está asociada a procesos de fluidez, identificación de palabras y seguimiento de instrucciones. Si bien no explicitan un modelo de comprensión, se podría relacionar con el bottom-up (Córdoba et al., 2017), que es un modelo que inicia por elementos básicos de procesamiento y avanza hacia procesos más complejos. Sin embargo, en el caso de las docentes observadas, el énfasis está todavía en el procesamiento de palabras y frases explícitas.

En las entrevistas se da cuenta de un conjunto amplio de estrategias para trabajar en comprensión de lectura (más de las que se observan en los blogs), pero también se refieren las dificultades contextuales que limitan la puesta en marcha de, por ejemplo, debates, socializaciones orales, trabajos grupales y otros recursos que favorezcan el diálogo sobre los

textos. Cabe destacar que las profesoras no han tenido formación específica en lenguaje, aunque todas cuentan con licenciatura en educación básica, experiencia en enseñanza y algunas capacitaciones del MEN, pero no han profundizado en elementos teóricos, ni en estrategias para el abordaje de la comprensión de lectura en todas sus dimensiones.

Las docentes evidenciaron prácticas similares en la enseñanza de la comprensión lectora, principalmente en relación con los niveles de comprensión abordados y las tipologías textuales. No obstante, se evidenciaron algunas particularidades. Una de las profesoras intentó distribuir el grupo de estudiantes en subgrupos, pretendiendo apoyar conforme a su percepción del avance de los estudiantes en la entrega de actividades, por ello, separó los que consideraba con mayor avance y menor avance; la idea era leer en cada subgrupo e intentar resolver las actividades propuestas, pero los resultados no se pudieron observar con claridad dadas las pocas oportunidades que tenía la maestra para encontrarse con sus estudiantes. Otra profesora quiso introducir a las familias en el proceso buscando a través de recetas de cocina, pero al igual que la anterior, no fue posible mayor vínculo con los niños, que permitiera conocer a profundidad resultados o la continuidad de su estrategia. Las cuatro maestras buscaron la realización de las actividades que los niños registraran en sus cuadernos el proceso, pero solo una de ellas intentó articularse con un maestro de ciencias naturales para en conjunto resolver actividades, pero no se logró evidenciar que tal actividad introdujera niveles de análisis, comparación o proposición, eran talleres que buscaban respuestas literales desde una misma lectura cada uno desde el área en que se formulaba.

Finalmente, al cruzar la información tanto de las categorías empleadas para la entrevistas como de los criterios de observación, es posible establecer que prevalece una educación con alta tendencia tradicional, su base, es la construcción de consignas propuestas según el sentir del

maestro, mientras que la posibilidad de exposición y construcción de ideas gestadas por los estudiantes es mínima, de igual manera el uso de la tecnología es fundamentalmente un puente de resolución tareas, pero no se vislumbra o categoriza como la apertura de nuevas y diversas fuentes de construcción de conocimiento, se observa un estudiante pasivo en el proceso.

Esta investigación invita a reflexionar acerca de la necesidad que tiene la educación colombiana de actualizar la comunidad educativa en general en el uso de nuevas tecnologías para la comunicación y la información como un recurso indispensable en la formación de la actuales y futuras generaciones, se hace vital consolidar comunidades de práctica de aprendizaje para desde la reflexión de la práctica pedagógica, se analicen didácticas, necesidades del entorno, entre otras, que gesten propuestas más cercanas a la realidad de las IE y se alcancen aprendizajes significativos.

Conclusiones

Terminado el desarrollo metodológico de la investigación fue posible caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de comprensión lectora en segundo grado de básica primaria en la IE Inem Jorge Isaacs sede Fray Domingo de las Casas.

Los hallazgos encontrados en la investigación permitieron identificar que la planificación realizada por las maestras acerca de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de competencias de comprensión lectora, incluyen gran parte de los recursos de calidad educativa que determina el Ministerio de Educación Nacional, pero estos se evidencian con vacíos en el desarrollo. Incluso, a pesar de utilizar diferentes tipologías textuales, estas no son potenciadas durante el trabajo con los estudiantes.

Las concepciones de las maestras parten del dominio en la lectura, para ellas es indispensable la creación de hábitos lectores, pero no se evidencia en el trabajo con los estudiantes. Mencionan la importancia de la participación y el debate, pero no es una acción que se promueva en los momentos sincrónicos, y gran parte de las consignas que proponen a los estudiantes son de orden literal. Se requiere ajustar las actividades propuestas en cada blog empleado por las maestras con consignas que promuevan la construcción de inferencias, la valoración crítica y la proposición, y que en ellas se introduzcan opciones de trabajo para los niños que presentan necesidades educativas especiales.

El cambio drástico que vive la educación a nivel nacional dada la situación de la pandemia por Covid-19 genera mayores dificultades al sector educativo oficial, porque las familias no cuentan con los recursos tecnológicos y de conectividad que les permita acceder a la continuidad del proceso.

Es valioso continuar reflexionando acerca de estrategias que permitan, desde la virtualidad o la presencialidad, formar estudiantes con hábitos lectores que logren acciones reflexivas y críticas, que sean capaces de emitir sus propias ideas, de forma que sea posible alcanzar aprendizajes significativos. Para ello, es preciso que las instituciones educativas ofrezcan apoyos a los docentes y formación específica relacionada con la comprensión de lectura, que es una competencia fundamental y transversal en la construcción de los aprendizajes en todas las áreas.

Una de las mayores limitaciones del trabajo fue la comunicación con las maestras y la observación de los procesos que desarrollan, dada las circunstancias de distanciamiento social, todo el proceso se desarrolló de manera telefónica y fue observado virtualmente. Las condiciones contextuales permitieron identificar que la educación colombiana requiere no solo de inversión del Estado en términos de recursos tecnológicos, sino de formación docente, que permita estar en condiciones ideales para vincular al proceso de enseñanza-aprendizaje con herramientas necesarias y con didácticas efectivas, que posibiliten el aprendizaje empleando adecuada los adelantos tecnológicos

Con relación a los instrumentos usados en la investigación, es posible decir que permitieron identificar el proceso de práctica pedagógica que las maestras desarrollan, reconocer las estrategias didácticas que emplean, cuáles de ellas son comunes y que acciones las diferencian, establecer las limitaciones que poseen y las necesidades que enfrentó la educación en su paso a la virtual, pero también es posible mencionar que es muy seguro que hayan quedado por fuera del análisis elementos valiosos del trabajo de las maestras justamente por las limitaciones de comunicación expuestas.

Como aporte al fortalecimiento de competencias de comprensión lectora finalmente es posible formular varios aspectos:

- a. La necesidad de involucrar en las didácticas empleadas por las maestras no solo tipologías textuales, sino acciones que dinamicen el proceso de manera que los estudiantes se sientan interesados y su participación se convierta en un aprendizaje significativo.
- b. Crear acciones conjuntas integradas entre las diferentes áreas del conocimiento que permitan desde la lectura y la comprensión textual, comprender que la vida, la ciencia como un todo, no como una acción fraccionada.
- c. Realizar la planeación curricular involucrando al estudiante, haciendo del proceso una acción integradora, donde la construcción y diseño se planifique, incluyendo las expectativas e intereses del estudiante, ello conduciría al fortalecimiento de un sujeto dinámico.
- d. Relacionar en la didáctica empleada por las maestras, competencias lectoras, comprensivas y orales como un todo, donde sea posible la enseñanza de la literalidad, el análisis y la producción.
- e. El uso de las tecnologías de la comunicación y la información deben ser herramientas que dinamicen y potencian el proceso formativo, no son recursos que simplemente pasan a reemplazar el papel y el lápiz

La ruta para dar continuidad a la indagación de la práctica pedagógica en la IE, es proponer a la dirección de la IE un espacio para la presentación de la investigación, donde el objetivo sea invitar a los maestros a la construcción de espacios de discusión a manera de comunidad de práctica de aprendizaje, donde se haga posible crear, analizar y reformular las prácticas

pedagógicas que se emplean. A partir de este ejercicio proyectar nuevos espacios de reflexión pedagógica como un elemento institucional autorizado para deliberar sobre los procesos de aula, de modo que consientan hacer de la cotidianidad del maestro, un recurso de transformación, afirmación y avance pedagógico. Por último, se prevé continuar la línea de investigación de este trabajo bajo un proyecto que permita conocer el nivel de impacto que se puede dar si se crea una estrategia que apunte al proceso de fortalecimiento de comprensión lectora en los niños de la IE Inem Jorge Isaacs.

Referencias

- Altamar, L y Martínez, J. (2015). *Pertinencia de la práctica pedagógica docente y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de la institución educativa Fermín Tilano*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa CUC]. Repositorio Universidad de la Costa CUC. Recuperado de:
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/570/32%20836%20286%20-1%20140%20829%20513.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arredondo, A. (2016). *Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los alumnos del tercer periodo de educación básica*. [Tesis doctoral, Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste]. Archivo digital.
- Baptista., R. H. (2014). Metodología de la Investigación. *Selección de la muestra* (págs. 172 - 174). México: McGraw-Hill.
- Barboza, F. y Peña, J. (2014). El problema de la enseñanza de la lecto en la educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Bermúdez, J. y Mojica, S. (2015). *Estudio comprensivo de las prácticas pedagógicas de las maestras frente a la formación de la ciudadanía en los niños y niñas del nivel pre-jardín del jardín infantil la inmaculada de Bogotá*. Bogotá: Repositorio Fundación Universitaria los Libertadores.
- Caballero, L., Ocampo, K. y Restrepo, N. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa. *Palabra*, (18), 156-173

- Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria, Vol 9*, 238 -240.
- Calabria, B. y Cantillo, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria*. Barranquilla: Repositorio Universidad de la Acosta CUC.
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía, 31(88)*, 15-37.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, (20), 6-15.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley estatutaria 1581 DE 2012*. Bogotá: Diario Oficial 48587.
- Consejo Directivo IE Inem Jorge Issac. (2016). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Cali: Repositorio IE Inem Jorge Isaacs.
- Córdoba, B., Herrera, A., Santacruz, K y Urbano, L. (2017). *Renovando Prácticas Docentes Alrededor de la Comprensión Lectora de la I.E.M. Eduardo Romo Rosero: Leyendo mi cuento, Compendo y Aprendo*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9518/C%C3%B3rdobaBetty2017.pdf?sequence=1>
- Dussan, F. A. (2018). *Informe por Colegio del Cuatrienio*. Bogotá DC: LEGIS S.A.

- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales] Repositorio Universidad de Manizales CINDE. Recuperado de:
<https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/401/DuquePaulaAndrea2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores., M. A. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica*.
- Franco, M. (2012). Estrategias de enseñanza para la promoción de la comprensión lectora desde el aprendizaje significativo. *Cultura, Educación y Sociedad* 175-186. Recuperado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/230171508.pdf>
- Frederiksen, C. H. (1975). Efectos de las operaciones de procesamiento inducidas por el contexto sobre la información semántica adquirida del discurso . *Psicología cognitiva Volumen 7, Número 2*, 139.
- Gallego, J., Figueroa, S y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 187-208.
- García, M. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora del genero escolar explicativo estrategias y creencias de dos docentes en cuarto nivel de la ESO*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Universidad Autonoma de Barcelona. Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/456668/macg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Giraldo, N y Jiménez, F. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia*. [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]
Repositorio Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de:
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3124/Tesis%20Nixon%20Giraldo%20y%20Fredy%20Jim%C3%A9nez.pdf?sequence=1>
- Gómez, A. y Sanabria, R. (2015). *Las prácticas pedagógicas en niños con necesidades educativas especiales de ciclo uno de la institución educativa distrital federico garcía lorca*. [Tesis de Maestría, Universidad la Gran Colombia]. Repositorio Universidad la Gran Colombia. Recuperado de:
https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/3871/Pr%C3%A1cticas_%20pedag%C3%B3gicas_%20necesidades_educativas_especiales.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gordillo, J. (2017). *Incidencia de las prácticas pedagógicas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en inglés y español en niños del grado Jardín del Colegio de Inglaterra – The English School. Bogota DC*. [Tesis de posgrado, Universidad de la Sabana].
Repositorio Universidad de la Sabana. Recuperado de:
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34948/Tesis%20Jessika%20Aguilera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y formación profesorado*, 16(1). 184-197.
Recuperado de:
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Hernández, L. y Guarnizo, L. (2012). La metacognición como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

Papeles, 4(8), 32-37. Recuperado de:

<http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/viewFile/226/192>

Hernández, R., Fernández, C y Babtista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana Mexico.

Hernández, S. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*.

[Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3951/1/P%C3%A9rezHern%C3%A1ndezSusana2015.pdf>

ICFES. (2018). SABER, *Informe Nacional de Resultados 2016 - 2017*.

Institución Educativa Inem Jorge Isaac. (2018). *Plan de área Español y literatura*. Cali.

Jiménez, E. (2014). La comprensión lectora y la competencia lectora. En E. Jiménez, *La comprensión lectora y la competencia lectora* (pág. 5). España: Siglo XXI editores.

Jiménez, A. y Sánchez, D. (2019). La práctica pedagógica desde las situaciones a-didácticas en matemáticas. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 9(2), 334-336.

Recuperado de:

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/9179

Jurado, F., Bustamante, G. y Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar: Evaluación de competencias de Lectura y Escritura*. Plaza y Janes.

- Llamazares, P. M., Alfonso, F. M., y Sánchez, R. S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *ISLL Número 3*, 67-68.
- Mancera, D. I., y Valverde, R. E. (2017). *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura en primera infancia y su relación con el desempeño académico en la iean*. Cartagena: Repositorio Universidad San Buenaventura.
- Marín, A., Hernández, E. y Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas Aplicadas*, 1(1), 1-16.
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *PSYKHE*, 15(2), 52-53. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000200005
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Recuperado de:
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/1_practicas_de_lectura_en_el_aula.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Documento Guía No 10*. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-91079_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica "siempre día E" - Guía 3 para directivos y docentes -cliclo2- prácticas de aula*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Recuperado de:

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación. (2017c). Caminos de lectura y escritura. Secuencias didácticas para los grados 2° y 3° . Recuperado de:
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Caminos%20de%20lectura%20y%20escritura%20-%20Grados%20%202_3.pdf

Mosquera, P. (30 de Enero de 2018). La importancia de realizar una práctica pedagógica.

[Mensaje en un blog]. *Palabra Maestra*. Recuperado de:

<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-importancia-de-realizar-una-practica-pedagogica>

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 77-97.
Recuperado de:

https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Parra, E. y Moreno, G. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana. Repositorio Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19490>

Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en educación primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-38. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2947>

- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (1), 121-138. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332462>
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis* 14(2), 265-285.
<https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Pino, E. G. (2015). *Prácticas pedagógicas en lectura y escritura de los docentes del ciclo uno del cendid ciudad bolívar de la ciudad de bogotá*. Bogotá DC: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Porras, N. (2016). *Acompañamiento pedagógico como estrategia para la transformación de la enseñanza de las matemáticas con los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Manuela Beltrán*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/56047/43277146.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, E. (2008, 3 de agosto). *El proceso de la comprensión lectora*. Recuperado de:
<https://www.gestiopolis.com/el-proceso-de-la-compresion-lectora/>
- Reyes., L. E. (2015). *Aplicación del modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley a los estudiantes de la asignatura Química Industrial de la Corporación Universitaria del Meta*. Monterrey, Nuevo León México: Repositorio Universidad Tecnológica de Monterrey.
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana,*

Santiago de Chile. Manizales: Repositorio Entidades Cooperantes - Universidad Autónoma de Manizales.

Romero, T. y Mantilla, W. (2015). Investigación de procesos cognitivos en educación. *Hallazgos*, 1(2). Recuperado de:

<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2004.0002.05>

Rodríguez., P. A. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*.

Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Sánchez, R. M.-P.-F. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación infantil y Educación primaria. *ResearchGate*.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.

Serrentino, R. C. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente . *Revista de Pedagogía*, Vol. 31, N° 88, 16.

Segovia, J. R. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. [Tesis doctoral, Universidad Jaume I] Tesis Doctorals en Xarxa. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/406141#page=1>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8ª edición). Editorial Graó.

Tamez, L. y Lozano, F. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, (2),197 221. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331431248010>

Vegas, A. (2015). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes* .

[Tesis de maestría, Universidad de Carabobo] Repositorio Universidad de Carabobo.

Recuperado de:

<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/947/avegas.pdf?sequence=1>

Zambrano, V y Haydee, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales como metodología para la inclusión.*

[Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarsa.

Recuperado de:

<https://www.tdx.cat/handle/10803/96309#page=4>

Anexos

Anexo 1. Formato revisión: Libros reglamentarios utilizados como material de planeación proceso enseñanza aprendizaje Institucional.

Docente	Nombre del documento	Formato	Propósito del documento	Características
	Plan de área		Identificar si forma parte de la planeación del maestro y si es empleado como tal.	Determina características o particularidades de este insumo de planeación.
	Plan de aula		Identificar si forma parte de la planeación del maestro y si es empleado como tal.	Determina características o particularidades de este insumo de planeación.
	Material de apoyo		Verificar si lo hay y el propósito que cumple	
	Material didáctico empleado		Verificar cuales son y el propósito que cumple en el proceso	

Anexo 2. Formato de observación de las prácticas pedagógicas desde el instrumento virtual o momento de clase virtual.

Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión lectora empleadas por docentes de segundo grado en la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs de Cali

Docente investigadora: María Eugenia Zapata Cantoñi

Formato de observación de clase virtual

Nombre del maestro: _____

Momento observado: _____

El siguiente formato se diseña considerando los criterios expuestos por el MEN como ruta orientadora para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, lo que se espera, es que estas sean realizadas en pro del mejoramiento académico, por ello, se introduce la Guía 3 denominada: Para directivos docentes -ciclo 2- Prácticas de Aula, pero también un texto de la Biblioteca Nacional denominado Caminos de lectura y escritura ~ Secuencias didácticas para los grados 2° y 3°, ya que ofrecen orientación a los maestros para el proceso lector escritor. Este instrumento ofrece criterios específicos para las observaciones de aula, como recurso de mejoramiento.

La intencionalidad de este instrumento es conocer los recursos, estrategias, tiempos entre otros, empleados por los maestros para realizar su práctica pedagógica y, si estos permiten el avance del aprendizaje; considerando que en este momento histórico ha sido necesario abordar el proceso de aula por fuera de la presencialidad y emplear medios virtuales.

La observación se desarrolla desde los mecanismos empleados por los docentes de la Institución Educativa, tales como: plataforma institucional creación de blog, grupos de WhatsApp, entre otros.

Momentos	Aspectos a considerar	Evidencia	Registro de lo observado	Interpretaciones y reflexiones de lo observado
Planeación del momento educativo	<p>La planeación del momento educativo, considera los aprendizajes que se esperan alcanzar.</p> <p>Sí ____ No ____ Parcial ____</p> <p>El diseño de las actividades virtuales permite el desarrollo del aprendizaje.</p> <p>Sí ____ No ____ Parcial ____</p> <p>Se evidencia integración del recurso empleado o de los materiales que utiliza el maestro, para el logro del aprendizaje propuesto.</p>	<p>Las actividades planeadas responden al avance o mejoramiento del aprendizaje.</p> <p>Sí ____ No ____ Parcial ____</p> <p>El maestro incorpora variedad de recursos en su clase para apoyar el logro de los aprendizajes esperados.</p> <p>Sí ____ No ____ Parcial ____</p>		

	<p>Sí ____ No ____ Parcial ____</p> <p>Expone orientaciones que les indiquen a los estudiantes desarrollar habilidades necesario para comprender el objetivo de aprendizaje. Sí ____ No ____ Parcial ____</p> <p>Promueve que los estudiantes expliquen con sus propias palabras lo aprendido Sí ____ No ____ Parcial ____</p>			
Desarrollo del momento educativo	<p>Saludo</p> <p>Tiempo empleado en el proceso.</p>	<p>El maestro saluda a los estudiantes. En el instrumento que aplica Sí ____ No ____</p> <p>Se puede evidenciar si los estudiantes emplean tiempo suficiente para realizar las actividades de aprendizaje. Si ____</p>		

	<p>Dominio disciplinar</p> <p>El maestro involucra en los momentos de clase recursos que permiten la creación de un texto teniendo en cuenta:</p>	<p>No ___ Parcial ___</p> <p>El maestro distribuye de manera equilibrada el tiempo para hacer intervenciones y ayudar a inquietudes de sus estudiantes.</p> <p>Sí ___ No ___ Parcial ___</p> <p>El maestro demuestra dominio en las temáticas que desarrolla para sus estudiantes.</p> <p>Sí ___ No ___ Parcial ___</p> <p>a. Una estructura b. Uso de sinónimos c. Enriquecimiento del texto a través de otros recursos</p>		
--	---	--	--	--

	<p>Textos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>Tipos de textos que emplea el maestro</p> <p>Los objetivos establecidos por el maestro para el desarrollo de las clases involucran</p>	<p>¿Qué recursos y géneros textuales emplea el maestro?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Cuentos b. Revistas c. Textos de sitios web d. Periódicos e. Fábulas f. Otros <ul style="list-style-type: none"> a. Narrativos b. Expositivos c. Instruccionales d. Argumentativos <ul style="list-style-type: none"> a. Reconocer los géneros o textos empleados como textos literarios con características específicas. b. Producir textos a partir de imágenes, símbolos y secuencias. c. Crear una secuencia a partir del lenguaje icónico y basada 		
--	---	--	--	--

	<p>Los textos que emplea el maestro en los momentos de formación, ¿qué otros elementos involucran?:</p> <p>Las actividades de lectura propuestas por el maestro, introducen en el momento de clase:</p> <p>El maestro propone a sus estudiantes acciones de lectura que involucran:</p> <p>Los momentos de lectura conducen al estudiante a extraer y reflexionar acerca de lo leído e incluyen:</p>	<p>en la creación de situaciones y personajes</p> <p>d.</p> <p>a. Audio</p> <p>b. Imágenes</p> <p>c. Audio e imagen</p> <p>d. Otra</p> <p>a. Lectura dirigida</p> <p>b. Lectura colectiva</p> <p>c. Lectura individual</p> <p>a. Su familia</p> <p>b. Intereses propios</p> <p>c. Intereses del estudiante</p> <p>d. Otros</p> <p>a. Reflexiones literales</p> <p>b. Reflexiones interpretativas</p> <p>c. Reflexiones personales</p> <p>d. Otras</p>		
--	--	---	--	--

	No ____ Parcial ____			
Atención a las y los estudiantes con Necesidades educativas especiales	El maestro tiene conocimiento de las características e intereses de las y los estudiantes del grado, en especial de quienes tienen NEE y realiza adaptaciones para atender estas necesidades. Sí ____ No ____ Parcial ____	¿Cómo se evidencia que los estudiantes con NEE pueden participar de las actividades propuestas por el maestro? _____ _____ _____ _____		
Evaluación	El maestro planea distintas estrategias para evaluar el nivel de avance y desempeño en torno a los aprendizajes que se esperan alcanzar, considerando la actual situación de trabajo virtual Sí ____ No ____ Parcial ____	¿Qué registros o elementos quedan del proceso evaluativo? _____ _____ _____ _____		

“Oigo y olvido. Veo y aprendo. Hago y entiendo” Confucio

Anexo 3. Entrevista estructurada para maestros.

Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión lectora empleadas por docentes de segundo grado en la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs de Cali
Maestra investigadora: María Eugenia Zapata Cantoñi

Este instrumento se determina a partir de los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional como recurso base en la construcción de planes de área y las planificaciones de las clases; también de la guía de la Biblioteca Nacional en asocio con la UNESCO acerca de la orientación a maestros en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de la lecto escritura “Caminos de lectura y escritura” y “Prácticas de lectura en el aula”

Fecha de la encuesta:	Día:	Mes:	Año:
Nombre completo de la persona:			
Nombre de la IE:			
Nombre de la sede:			
Departamento:			
Municipio:			

Categorías de análisis conforme a los objetivos propuestos	Preguntas
Lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tipos textos emplea en clase? 2. ¿Qué entiende por comprensión lectora? 3. ¿Cómo integra los intereses de sus estudiantes durante el desarrollo de las clases de comprensión lectora?
Estrategias empleadas para procesos mediadores y de construcción metodológica	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Qué estrategias utiliza para promover la comprensión lectora en sus estudiantes desde la virtualidad? 5. ¿Qué elementos consideras son importantes al momento de enseñar comprensión lectora? 6. ¿Qué herramientas emplea en la enseñanza de competencias lectoras con sus estudiantes de segundo grado, en este momento de virtualidad? 7. ¿Qué normas emplea bajo la virtualidad suscitada en estos momentos, y crear espacios de diálogo y/o la negociación? 8. ¿Qué ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes emplea para la enseñanza de competencias de comprensión lectora? 9. ¿Cómo adecúa el ambiente en la actualidad para enseñar competencias de comprensión lectora? 10. ¿Cómo crea conexión entre competencias de comprensión lectora que enseña y las preferencias o gustos de sus estudiantes para leer?

	11. ¿Cómo promueve el debate entre los estudiantes, en este tiempo de virtualidad?
Elementos de planeación del maestro	12. ¿Qué elementos incluye al planificar la enseñanza de competencias lectoras para estudiantes de segundo grado?
Otros Factores	13. ¿Qué estrategias emplea para captar la atención de los estudiantes, en un tiempo donde se trabaja desde la virtualidad? 14. ¿involucra la familia en los procesos de aprendizaje de la lecto escritura? Describalo brevemente

Muchas gracias

**“Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad.”
Karl Augustus Menninger**

Anexo 4. Documento de autorización de datos.

Documento de autorización de datos (toma de fotografías, audios y videos) y consentimiento informado
Santiago de Cali, mes de 2020
Para dar cumplimiento a los instrumentos de recolección de información proyectados en la investigación “ Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión lectora empleadas por docentes de segundo grado en la Institución Educativa Inem Jorge Isaacs de Cali ” de autoría de María Eugenia Zapata Cantoñi , estudiante de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en la ciudad de Cali, solicito a usted autorización para la grabación de audios, videos y la toma de imágenes, requiere por tanto el consentimiento informado bajo el nombre de:
_____, con cédula de ciudadanía número _____, de _____. Manifiesto, mediante la firma de este documento que: 1). Autorizo la toma de fotografías, videos, audios para ser utilizados como material pedagógico e investigativo. 2). Autorizo la toma de fotografías en actividades pedagógicas para ser utilizadas en sustentaciones que se requieran de esta investigación 3). Autorizo que el material fotográfico, videos, audios se usen de acuerdo con los propósitos de la investigación, respetando el anonimato y la confidencialidad de los datos.
Firma: Nombre: Calidad de la persona que realiza el Consentimiento: Práctica en la que se encuentra: