



CALIDAD EDUCATIVA Y COMPRENSIÓN COOPERATIVA PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS DE LECTURA CRÍTICA

*Choc huc gasqua choc husgosqua: chipquyquynuc chie chanyca
ioque bohoza cubun achi hiza chimhistryioa emzac choc
chimnypquanyngaco*



ORCID: 0000-0002-4224-9002

Wilmer Alfredo Ruíz
licenciadoalfredo@hotmail.com

Licenciado en Educación con Énfasis en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Pedagogía
Universidad de la Sabana

Docente de Primaria de la Institución Educativa Laura Vicuña



Resumen

Este artículo aborda los conceptos de Rutinas de Pensamiento y del esquema de aprendizaje Conexiones-Desafíos-Conceptos-Cambios aplicado al desarrollo de competencias de lectura crítica. Se discuten algunos postulados teóricos sobre los elementos y procesos involucrados en la lectura y el aprendizaje de la lectura crítica. Finalmente se da cuenta de la experiencia en la aplicación de este enfoque en un grupo de grado 4° del colegio I.E. Laura Vicuña.

Palabras clave: *lectura crítica, niveles de lectura, rutinas de pensamiento, conexiones-desafíos-conceptos-cambios.*

Abstract

This article addresses the concepts of Thinking Routines and the Connections-Challenges-Concepts-Change learning scheme applied to the development of critical reading skills. Some theoretical postulates about the elements and processes involved in reading and learning critical reading are discussed. Finally, one experience in the application of this approach in a group of 4th grade of school I.E. Laura Vicuna is presented

Keywords: *critical reading, reading levels, thinking routines, connections-challenges-concepts-changes.*

Résumé

Cet article aborde les concepts de Routines de Pensées et le schéma d'apprentissage Connexions-Défis-Concepts-Changement appliqués au développement des compétences en lecture critique. Quelques postulats théoriques sur les éléments et les processus impliqués dans la lecture et l'apprentissage de la lecture critique sont discutés. Enfin, une expérience dans l'application de cette approche dans un groupe de 4e année de l'école I.E. Laura Vicuna est présentée.

Mots-clés: *lecture critique, niveaux de lecture, routines de réflexion, connexions-défis-conceptes-changements.*

Introducción



Los procesos involucrados en el mejoramiento de la calidad educativa presentan múltiples retos relacionados con cobertura, acceso y permanencia en el sistema educativo. La calidad también abarca los temas relacionados con el alcance de metas en el desarrollo de competencias, y en el fortalecimiento continuo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El Ministerio de Educación Nacional señala que “La calidad educativa es la que desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad” (Men, 2018).

Desde esta perspectiva, para la asignatura de lengua castellana del grado 402 de la institución educativa Laura Vicuña, es de entera relevancia el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica. En efecto, al identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, los educandos aprenden a tomar decisiones sopesando perspectivas diversas y adoptando posturas propias.

A partir de los resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes, en relación al nivel de desarrollo de las competencias de lectura crítica, se estableció la necesidad de fortalecer las habilidades que engloban el desarrollo de lectores críticos, articulando nuevas posibilidades para promover el desarrollo lingüístico de los estudiantes, junto con la implementación de nuevas prácticas pedagógicas que facilitaran la identificación de las habilidades más débiles en cada caso y así proceder a consolidarlas.

Sembrando oportunidades en el aula para el desarrollo de lectores críticos

Según los postulados de Zubiría (2006) “las competencias están contextualizadas por factores lingüísticos, personales, sociales, históricos y culturales” (p. 74). Unido a esto, Castellá y Cassany (citado por Peris y López, 2011, p. 509) opinan que para hablar de las competencias de lectura crítica, vista desde una perspectiva sociocultural, es necesario distinguir entre el lector acrítico y el lector crítico, que se diferencian según sus actuaciones al momento de mantener un proceso activo de lectura.



LECTOR CRÍTICO	LECTOR ACRÍTICO
Busca el significado (único y constante).	Sabe que hay varios significados dinámicos, situados.
Queda satisfecho con su interpretación personal.	Dialoga, busca interpretaciones sociales.
Lee igual todos los textos.	Lee diferente cada género.
Pone énfasis en el contenido. Busca las ideas personales.	Pone énfasis en la ideología. Busca la intención.
Presta atención a lo explícito.	Presta atención también a lo implícito.
Queda satisfecho con una fuente.	Busca varias fuentes, contrasta.
Concibe las citas como reproducciones fieles.	Concibe las citas como reformulaciones interesadas
Plantea que comprender es igual a creer.	Plantea que comprender no es igual a creer.

*Tabla 1 - Diferencias entre lectores acrícos y críticos.
Fuente: Tomado de Peris y López (2011, p. 509)*

Teniendo en cuenta las anteriores diferencias entre lectores críticos y acrícos, y llevándolo al plano de las aulas escolares, es fundamental desarrollar actividades pedagógicas que promuevan el fortalecimiento de las competencias de lectura más allá de la mera alfabetización, con el esfuerzo y la intensidad de formar lectores críticos. Se debe brindarles la oportunidad de “dominar habilidades relacionadas no solo con las propiedades léxicas, gramaticales, superestructurales del texto, sino también con el uso crítico de los géneros discursivos, orales, escritos o multimodales” (p. 507). Lo que relaciona Calero (2011), con una regulación metacognitiva que habilita a los estudiantes para controlar y autoevaluar su competencia de lectura a través de la planificación, la supervisión y la reflexión sobre su propia capacidad lectora.

Lograr prácticas pedagógicas que fomenten el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica en los estudiantes implica que se les brinde espacios de reflexión y expresión para que logren ‘dialogar’ con lo que leen en busca de comprensión, con matices que superen la lectura literal. Esto implica mantener procesos formativos que fundamentados en “crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p. 63).

El marco de la Enseñanza para la Comprensión ofrece nuevas perspectivas en el aprendizaje y comprensión que no se limitan a la memorización de conocimientos, sino que tiene como meta su aprehensión, a la vez que, invita a una reflexión constante de los docentes sobre su propia práctica pedagógica. Por ello, como lo manifiesta Barrera y León (2014), la enseñanza para la comprensión “nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente, a utilizar un lenguaje común y nos insta a trabajar en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica” (p. 26).

La Enseñanza para la Comprensión, según lo señala Molina (2015, p. 17-19), permite ir más allá del conocimiento, pues provee elementos de reflexión a los docentes para hacerse nuevas y buenas preguntas en la planeación y puesta en práctica de las acciones formativas. En este sentido, permite orientar las acciones de enseñanza y aprendizaje buscando la comprensión desde el cuestionamiento y no desde una marcada memorización. En relación a esto, Stone (1999), determina que los elementos centrales de la Enseñanza para la Comprensión se concretan bajo preguntas fundamentales que permiten redescubrir y hacer posible la comprensión y el desarrollo del conocimiento.



Preguntas	Elementos que se desprenden de la Enseñanza para la Comprensión
¿Qué es específicamente lo que quiero que mis estudiantes comprendan?	Los tópicos generativos: representan los conceptos e ideas centrales que interesa que los estudiantes comprendan. Hilos conductores - Se determinan como las preguntas clave y abarcadoras que guían el quehacer en el aula y dan sentido a lo que se enseña y aprenden los educandos. Las metas de comprensión: representan las comprensiones que el docente espera que sus educandos alcancen durante un período de tiempo determinado.
¿Cómo saben los estudiantes que están comprendiendo?	Los desempeños de comprensión - Son actividades que requieren que los educandos usen el conocimiento en diferentes formas y situaciones.
¿Cómo sé que los estudiantes comprenden?	La Valoración Continua - Es el proceso de observar y determinar cuál es el nivel de comprensión que están teniendo los estudiantes y, en este sentido, ofrecerles una retroalimentación necesaria.

Tabla 2 – Preguntas guías en la Enseñanza para la Comprensión
Fuente: Adaptación de Aguerrondo (2002)

Para ofrecer nuevas oportunidades en el fomento de la comprensión de saberes en los educandos, se adopta la Enseñanza para la Comprensión con el fin de planear y mantener la orientación de los procesos formativos en la clase de lenguaje. La Tabla 3 presenta

un ejemplo de unidad de clase desarrollada con los estudiantes de grado 4º, con las características que concretan las unidades de comprensión bajo las orientaciones determinadas por la Enseñanza para la Comprensión.

Tópico generativo: Dale vida a tus relatos			
Metas de comprensión			
Lo estudiantes comprenderán cómo expresar por escrito y de manera oral relatos de acontecimientos reales o ficticios.	Los estudiantes comprenderán la manera de darle un orden coherente a los relatos, respondiendo a las características propias de la narración.	Los estudiantes comprenderán la importancia de relatar hechos reales o ficticios.	Los estudiantes comprenderán las características propias de los textos narrativos.
Desempeños de comprensión			
Construcción de un escrito narrativo en relación a las siguientes preguntas: ¿Cuáles crees que son los hechos que más te han marcado? ¿Qué tienes en cuenta para decir que esos son los hechos que han marcado tu vida? ¿De qué manera crees que se pueden narrar los acontecimientos para que tengan orden y claridad?	Exposición oral: Los estudiantes presentarán a sus compañeros el texto elaborado leyendo con la cadencia y entonación que quieran transmitir.	Ronda de preguntas y aclaraciones: Los estudiantes responden preguntas sobre sus narraciones y aclaran las inquietudes de forma y de contenido que presentan sus compañeros.	Desarrollo de la rutina de pensamiento en la evaluación de un texto narrativo “Las casas de las ventanas de colores” Conexiones-Desafíos-Conceptos-Cambios (CDCC)
Valoración continua			
Se realiza una retroalimentación con los estudiantes sobre sus inquietudes y las características que se esperan que tengan en cuenta en el desarrollo de las actividades. Además se desarrolla una matriz de valoración que permite determinar los elementos que se acordaron desde el inicio con los estudiantes como criterios de evaluación de las actividades de clase.			

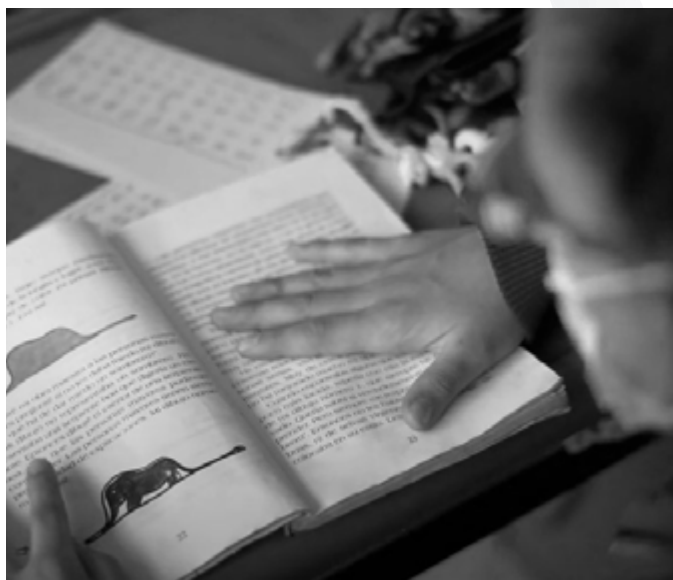
Tabla 3 - Unidad de Enseñanza para la Comprensión: La narración.
Fuente: Elaboración propia

Desde esta perspectiva, la acción de enseñanza y aprendizaje con los educandos se desarrolla a partir de la puesta en práctica de Rutinas de Pensamiento (RP) en el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica, dando la posibilidad de hacer visible el pensamiento de los educandos, puesto que como afirman algunos autores; las RP surgen como herramientas para promover y fortalecer los movimientos del pensamiento en la acción de comprender (Ritchhart, Church y Morrison, 2014), y son útiles tanto para el docente como para los estudiantes, puesto que permiten enfocar la atención en movimientos específicos del pensamiento de los educandos para desarrollar su comprensión y, a la vez, ofrecer un horizonte de posibilidades que les permiten dinamizar la propia práctica pedagógica a los docentes.

Antes de hacer referencia de las RP desarrolladas con los estudiantes en la clase de lenguaje y los resultados evidenciados, es pertinente establecer a qué se hace referencia en el presente escrito al hablar de comprensión, pues de la comprensión que logran hacer los educandos de los elementos inmersos en las competencias de lectura crítica, depende el evidenciar cuál es el nivel real en que se encuentran como lectores críticos.

¿Qué es eso que llaman comprensión?

Blythe y Perkins (1999) afirman que “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de forma innovadora” (p. 40). En este sentido, establecer que un conocimiento se comprendió va más allá de comprobar que un conocimiento existe en la memoria de los estudiantes, además es necesario ofrecerles diferentes oportunidades para que, hagan visible y público el conocimiento que han comprendido. Es decir, la comprensión es un concepto dinámico que moviliza el conocimiento de los educandos y, les permite hacer significativo, útil, todo aquello que reside en sus mentes; que encuentra en las RP, su mayor fuente de visibilidad en las aulas escolares.



RP como herramienta para la valoración continua y fortalecimiento de las competencias de lectura crítica

En el proceso de lograr prácticas pedagógicas con mayor dinamismo en la acción formativa con los educandos y, que en paralelo, permitiera promover la comprensión de los saberes con el fin de fomentar el desarrollo de las competencias de lectura crítica; se establece el uso de RP para lograr con ello, “promover la indagación y el descubrimiento en la clase, enmarcando el aprendizaje como una actividad compleja, multifacética y social, en contraste con el proceso de simplemente acumular información” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p. 70).

Inicialmente, se utiliza la RP *Conexiones-Desafíos-Conceptos-Cambios* (CDCC), la cual es una rutina que permite sistematizar y organizar ideas, que en su desarrollo ofrece un conjunto de preguntas que, como lo manifiestan sus autores “motivan a los estudiantes a utilizar la información que presentan los textos, de manera significativa y estructurada” (2014, p. 203).

CDCC, ofrece la oportunidad a los estudiantes de establecer conexiones, hacer preguntas, identificar ideas claves y considerar su aplicación en diversos contextos, así como permitirles la toma de posturas propias, sustentadas en referencias explícitas del texto. En esencia, esta RP, fortalece las capacidades de entender, interpretar, evaluar y tomar posturas críticas frente a un texto, las cuales son las capacidades básicas de un lector crítico, según lo establece el MEN (2016, p. 4-6).

Por lo anterior, se elige el esquema RP-CDCC con el propósito de ofrecer a los estudiantes una discusión basada en afirmaciones e ideas que hacen parte del texto sobre el que se trabaja en clase, así como la posibilidad de establecer conexiones, relaciones y, preguntas que les permita tomar una posición propia basada en el contenido del texto que logran comprender.

El texto escogido para el desarrollo de la clase de lenguaje es “Las casas de las ventanas de colores” (Díaz y María, 2000). A continuación, se presenta una de las respuestas ofrecidas por parte de los estudiantes (Fotografía 1), elegida al azar, que presenta el proceso realizado para establecer el nivel de las competencias de lectura crítica de los estudiantes de grado 4°:

Conexiones	Desafíos	Conceptos	Cambios
<p>¿Qué conexiones puedes establecer entre el texto y tu propia vida?</p> <p>“Que donde yo vivo las casas son de lado a lado y los niños viven felices con su familia para siempre”.</p>	<p>¿Qué ideas o afirmaciones quieres desafiar o profundizar?</p> <p>“Yo quería en vez de una rosa otra cosa. me haría feliz las casas grandes y no chiquitas y unas ventanas de colores”.</p>	<p>¿Qué conceptos o ideas crees que son las más importantes del texto?</p> <p>“Que las ventanas eran cada vez más raras y tenían casas lindas adentro y que todo tuviera color en las casas”.</p>	<p>¿Qué cambios en tu propio comportamiento o formas de pensar te sugiere el texto?</p> <p>“Yo le quisiera hacer que el mago le hiciera unas ventanas iguales a las de él y que no se pusiera triste”.</p>

Tabla 4 - Respuesta de estudiante de grado 4° a la RP-CDCC
Fuente: Elaboración propia - Clase de lenguaje grado 4° - 2021

Para poder establecer el nivel de lectura crítica en los estudiantes, fue preciso mantener una valoración continua en las actividades de enseñanza y aprendizaje que permitieran dar luces y, guiar el camino del proceso investigativo con los educandos de grado 4°. Para esto, se construyó una matriz de valoración de las competencias de lectura crítica, la cual se presenta a continuación

Competencias de Lectura Crítica			
Criterio	Nivel inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman el texto.	No identifica las afirmaciones que conforman las ideas centrales, ni las de apoyo que exponen el propósito del texto.	Identifica algunas afirmaciones que conforman las ideas principales y secundarias que exponen el propósito del texto.	Identifica todas las afirmaciones que conforman las ideas principales y secundarias, desde las cuales le es posible entender el propósito del texto.
<i>Nivel estimado</i>			
Establece y relaciona las partes del texto para darle un sentido global.	No identifica las partes locales del texto, por lo cual no logra darle un sentido global.	Identifica algunas partes locales del texto, pero no se percibe que logre darle un sentido global.	Identifica y relaciona las partes locales del texto, logrando darle un sentido global.
<i>Nivel estimado</i>			
Reflexiona y toma una postura propia a partir de los contenidos que comprende de un texto.	No establece la veracidad e implicaciones de las afirmaciones que conforman un texto.	Establece algunas implicaciones de las afirmaciones que conforman el texto, pero no extrapola las ideas para tomar posturas propias.	Establece la veracidad e implicaciones de las afirmaciones que conforman un texto y extrapola sus ideas para ofrecer una postura propia.

Tabla 5 - Matriz de valoración de competencias de lectura crítica
Fuente: Elaboración propia

Con base a las respuestas de los estudiantes y su estimación según la matriz de valoración se establece que:

- Frente al criterio identifica y entiende los contenidos locales que conforman el texto, los estudiantes no identifican las afirmaciones que conforman las ideas centrales y las de apoyo que exponen el propósito del texto. Por ello, el nivel estimado de este criterio es inicial.
- En relación al criterio de establecer y relacionar las partes del texto para darle un sentido global; los estudiantes no identifican las partes locales del texto, por lo cual no logran darle un sentido global al texto. Lo que les establece en este criterio en el nivel inicial.
- Frente al criterio que implica poder reflexionar y tomar una postura propia a partir de los contenidos que comprenden el texto, los estudiantes no logran extrapolar sus ideas y, por ende, su nivel estimado en este criterio es inicial.

A partir de las respuestas aportadas por parte de los educandos en la RP (CDCC) ver tabla 4, que conforman las evidencias de la primera valoración del nivel de las competencias de lectura crítica (Fotografía 1), y su posterior análisis; se establece que los estudiantes del grado 4°, a la fecha en que se realizó la valoración inicial (06 de mayo del 2021); se estima en el nivel inicial de las capacidades de entender, interpretar, evaluar y tomar posturas críticas frente a un texto. Gracias a esta verificación, se estableció un punto de partida frente a las metas que buscaba alcanzar el proceso formativo. Y, con ello, ofrecer elementos a tener en cuenta para la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica pedagógica como posibilitador del fortalecimiento de las competencias de lectura crítica en los educandos, con la comprensión de textos como elemento central del proceso formativo.

Nivel de competencia de lectura crítica según respuestas de RP-CDCC			
Grado	Nivel inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
4°	32 estudiantes	0 estudiantes	0 estudiantes

Tabla 6 - Resultados primera verificación de competencias de lectura crítica de estudiantes de grado 4°

Fuente: Elaboración propia

Hacia una comprensión cooperativa

Siendo consecuente con la necesidad de fortalecer la propia práctica pedagógica y, entendiendo que como lo manifiestan Ritchhart, Church y Morrison (2014, p. 46-54); las rutinas de pensamiento permiten establecer conexiones mentales entre los conocimientos nuevos y los conocidos; conexiones que ayudan a vincular las ideas nuevas con la materia que se está estudiando y, al tiempo, con otros conocimientos que no necesariamente hacen parte de la materia o conocimiento que se está trabajando. Por ello, se mantiene el desarrollo de las actividades pedagógicas con los estudiantes de grado 4°, bajo la estructura de RP, buscando fortalecer las conexiones mentales entre los conocimientos ya existentes y los nuevos que fomentan buscar darles las competencias de lectores críticos.

Por ello, a las RP-CDCC se le une un elemento adicional: el trabajo en grupo. Esto, puesto que, como lo manifiestan Ritchhart, Church y Morrison (2014, p. 214–215), al realizar actividades en grupos de trabajo, se fomenta que los estudiantes compartan sus ideas por medio de la discusión en pequeños grupos. Lo que les permite hacer preguntas de aclaración, resaltar temas y explorar con mayor profundidad el asunto sobre el que se está trabajando. Además, se promueve en la actividad el desarrollo de una mejor escucha, al tiempo en que los estudiantes aprenden a construir y a conectarse con las ideas de sus compañeros; aprendiendo a presentar ideas desde perspectivas propias, con mayor confianza y encontrando nuevas formas de relacionar su propio conocimiento con el de sus compañeros (p. 214–215).

Por lo tanto, para la siguiente valoración de las competencias de lectura crítica se desarrolló la clase bajo la conjugación de dos partes fundamentales: primero, lectura y desarrollo de RP-CDCC de manera individual, seguido de la elaboración de un mapa mental en grupos de trabajo para reforzar el esquema.

Al realizar la valoración de las respuestas ofrecidas por parte de los estudiantes de manera individual (primera parte de la clase, Fotografía 2), se estableció que:

- No hay un avance muy claro en las respuestas de los estudiantes

en este nuevo ejercicio, en comparación del realizado por primera vez. Sus respuestas muestran que persisten las dificultades de los educados para identificar las afirmaciones que conforman la idea central y las de apoyo que exponen el propósito del texto.

- En cuanto al segundo criterio de valoración, aún persisten las dificultades por parte de los estudiantes por identificar y relacionar las partes locales del texto.

- Con relación al criterio de poder reflexionar y tomar una postura propia a partir de los contenidos que concretan el texto; a los estudiantes les cuesta extraer información de los contenidos para aplicarla en otros contextos y, para poder tomar una postura propia frente a las afirmaciones presentes en el texto, sus acuerdos o desacuerdos.

- Como docente, es necesario mantener un trabajo de valoración y reflexión continua sobre la propia práctica para establecer los elementos que con mayor asertividad permiten fortalecer las competencias en los estudiantes, al tiempo en que las actividades se desarrollan de forma amena y motivante.

En consecuencia, en esta primera parte de las actividades de clase centrada en el trabajo individual; los estudiantes, según la matriz de valoración, se establecen en el nivel inicial de lectores críticos.

De otro lado, frente a las respuestas ofrecidas por parte de los estudiantes en la segunda parte del trabajo formativo (Fotografía 3), que se centró en acciones grupales, se estableció que:

- En relación al primer criterio de la matriz de valoración, según las respuestas grupales de los estudiantes; sí hay una identificación y relación de la idea central de texto y, logran hacer una correspondencia lógica con algunas ideas secundarias.

- En cuanto al criterio de identificar y relacionar las partes locales del texto, algunos estudiantes, según sus respuestas y figuras, establecen algunas partes locales del texto que les permite comprender el propósito del mismo.

- Para el criterio de reflexionar y tomar una postura propia; las respuestas grupales, las figuras y las imágenes presentadas por los estudiantes, sugieren que algunos consiguen tomar posiciones propias en los acuerdos que lograron para emitir las respuestas y las representaciones finales del ejercicio.

Nivel de competencia de lectura crítica según respuestas de RP-CDCC				
Grado	Acción	Nivel inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
4°	Trabajo individual	32 estudiantes	0 estudiantes	0 estudiantes
	Trabajo grupal	19 estudiantes	13 estudiantes	0 estudiantes

Tabla 7 - Resultados valoración de competencias de lectura crítica en trabajo individual y grupal.

Fuente: Elaboración propia



A la luz de las respuestas de los estudiantes y su estimación según los criterios de la matriz de valoración; es posible señalar que hay un evidente progreso en el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica en los estudiantes, al desarrollar las actividades pedagógicas de manera grupal.

Por lo anterior, y relacionándolo con los postulados de Álvarez (2017, p. 21-23), frente al hecho de que el poder entender, interpretar, darle un significado literal y la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto, es ser un lector crítico; es posible establecer que, según los resultados determinados por la matriz de evaluación, los estudiantes están desarrollando sus competencias de lectura crítica.

Por otra parte, teniendo en cuenta los postulados de Ritchhart, Church, y Morrison (2014, p. 214-215), frente al hecho de que, al desarrollar actividades en grupos de trabajo, se fomenta que los estudiantes compartan sus ideas por medio de la discusión en pequeños grupos. Lo que les permite hacer preguntas de aclaración, resaltar temas y explorar con mayor profundidad el asunto sobre el que se está trabajado. Se puede afirmar que el trabajo grupal les ofreció nuevas alternativas para lograr comprender, en esencia les permitió lograr una comprensión cooperativa.

Algunas consideraciones finales

La práctica docente y su acción en las aulas, para que tenga un matiz de asertividad y orientación adecuada, requiere de una reflexión sostenida que brinde nuevas oportunidades de acceder al conocimiento no sólo para los educandos, sino a los propios docentes. En este sentido, la construcción de los conocimientos y su comprensión en los estudiantes no depende de que tan complejo sea este, en esencia depende de las oportunidades que brindan los docentes y las herramientas cognitivas, didácticas y pedagógicas que se le ofrecen a los estudiantes para que ellos mismo logren construirlo.

En relación a lo anterior, el mantener un proceso de reflexión continua en la praxis pedagógica, en la propia práctica, permite afrontar de distintas maneras la complejidad de la acción de enseñanza y aprendizaje; dándole elementos de mayor asertividad a las acciones que orientan las actividades de clase puesto que como lo explican algunos autores "La práctica, las acciones en las que te implicas, el mundo en el que estas activamente inmerso, te dan lecciones y te permiten pensar sobre lo que significa lo que has hecho" (Contreras y Pérez, p. 26, 2010).

Por otra parte, hacer de las RP un hábito de aprendizaje en el aula, permite desentrañar posibilidades de reflexión que en muy pocas ocasiones logran tener los educandos. Además de permitir mantener una evaluación continua de las actividades de enseñanza y aprendizaje, puesto que como lo establece Ellery (2005) "los docentes deben realizar evaluaciones de monitoreo periódicas y continuas a todos los alumnos para evaluar el progreso de estos con respecto a la enseñanza aplicada y para determinar si ha sido eficaz o si se debe cambiar" (p. 41).

Otro aspecto fundamental de las RP se centra en las nuevas posibilidades que propone para optimizar la acción de enseñanza y aprendizaje ofreciéndole a los educandos una gama

de oportunidades para asumir su propio proceso formativo y permitiéndoles establecer cómo están aprendiendo y comprendiendo los nuevos conocimientos, en concordancia con aquello que ya saben y les interesa. En esencia, las RP promueven el aprendizaje significativo en las aulas.

Además, es preciso indicar que las actividades en grupo brindan oportunidades de diálogo constante que favorece el aprendizaje y la comprensión de nuevos conocimientos. Por ello, es una gran herramienta que puede ser utilizada en innumerables formas para trabajar cualquier tema de clase. En este sentido, es una dinámica que en unión a las RP merecen tener un papel protagónico en estos procesos formativos.

Por último, en el desarrollo del proceso surgen algunas preguntas que se presentan a manera de conclusión, y cómo insumos para posteriores investigaciones:

- ¿De qué manera el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica influye en el desarrollo del pensamiento argumentativo en los estudiantes?
- ¿Cuáles elementos de las rutinas de pensamiento contribuyen al fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes?
- ¿De qué manera las rutinas de pensamiento favorecen el desarrollo de nuevas dinámicas grupales de aprendizaje?



Fotografía 1 - Respuestas de estudiantes de grado 4°, en la Rutina de Pensamiento Conexiones-Desafíos-Conceptos-Cambios
Fuente: Elaboración propia

Conexiones - Desafíos - Conceptos - Cambios
CDCC

Conexiones	Desafíos	Conceptos	Cambios
Que entre Adelaida y yo no somos muy curiosas que nos gustaria ver detra o saber que hay hay.	yo no lo compartiria Pero a la vez si y Por que: yo lo comparto por que es una historia muy linda y es muy chebre la historia y no lo compartiria a la vez por que el autor tiene problemas de ortografia	yo la quiero profundizar por que me parecia chebre la historia y la quiero profundizar y que sea más poetico más sentimental que ella vea cosas más lindas que sea más linda	Que mi vida sea mucho mucho pero mucho más magica más chebre y tener un gato con ojos azul y el otro (gato) ojo de color verde.

Fotografía 2 - Respuestas individuales de los estudiantes de grado 4º de RP-CDCC en la primera parte de la clase de lenguaje
Fuente: Elaboración propia

Conexiones	Desafíos	Conceptos	Cambios
Carolina mi conato fue que los niños llaman fibra con sus familiares	Carolina mi desato es la ames adelaize fue que me entro y se puede para elbo male	Carolina mi conato de que por que tener suidad en Casa alena	Carolina el conpleto de que adelaida Siguio el mayo a la lantana y le dijo abu Van
Ana mi conato por que cu los castles de ambos dos y los niños	Ana pero habia en casa de campo ra casa de música	Ana mi mundo de casa non soo un poco de os color de modo	Ana mundo por 14 voyund de rojo se veia el mundo rojo

Integración: Diana Carolina Calvo
Ana Abreu Bohorquez canasta
407

Idios Secundarios 1
adelaida Siguio al mayo por el conato de la casa

Idios Secundarios
la casa de las ventanas de color *

Idios Secundarios
maestra lilla Ana Carolina y Amber Ludov nieto para sus amigos muy felices en mi vida

Idios Secundarios
Habría una casa diferente de las demás con del mator

Idios Secundarios?
Y hace por por todas las ventanas por la azul se veia el mundo

Fotografía 3 - Respuestas grupales de los estudiantes de grado 4 en la segunda parte de la clase de lenguaje
Fuente: Elaboración propia



Referencias

- Aguerrondo, I. (2002) *Cómo Planifican las Escuelas que Innovan* (Vol. 2). Educación Papers. Buenos Aires.
- Álvarez, B. (2017) *Estrategias para el Mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca*. [Tesis Maestría]. Universidad Militar Nueva Granada. Cajicá, Colombia.
- Álvarez, M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata S. L.
- Barrera, M., Y León, P. (2014) *¿De qué manera se diferencia el marco de la enseñanza para la comprensión de un enfoque tradicional?* Bogotá. Ruta Maestra Ed, 9.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1999) *La Enseñanza para la Comprensión: guía para el docente* (Vol. 5). Argentina: Paidós.
- Díaz, G. ET AL. María (2000) *La Casas de Ventanas de Colores*. Anaya. Buenos Aires.
- Ellery, V. (2005) *Un Aula de Lectura y Escritura Comprensiva e Integradora*. *Lectura Y Vida*, 26(1), 38-52.
- Martín Peris, E. y López Ferrero, C. (2011) *La Competencia Crítica en el Aula de Español L2/LE: textos y contextos*. In De Santiago Guervós J, Bongaerts H, Sánchez Iglesias JJ [editores]. *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. XXI Congreso Internacional de la ASELE 29 2010. Universidad de Salamanca, España. Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, p. 507-516.
- MEN (2016) *Módulo de lectura crítica. Guía de orientación*. ICFES. Colombia.
- MEN (2016-2017) *Gimnasio del Saber. Programa Nacional Súperate con el Saber 2.0*.
- MEN (2018) *La calidad: Esencia de la educación en las aulas de clase*.
- Molina, J. (2015) *Caracterización Del Modelo Pedagógico Enseñanza Para La Comprensión En El Liceo Infantil Tomás De Iriarte* [Tesis Especialización]. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá, Colombia.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014) *Hacer Visible el Pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós. Argentina.
- Stone Wiske, M. (1999) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Mc Graw Hill.
- Zubiría, J. D. (2006) *Las Competencias Argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

