

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA



FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Lectura crítica integrada en una secuencia didáctica fundamentada en ABP

Para optar por el título de

Magister en Educación

Presentado por:

Yurany Rojas Valbuena

yrojas375@unab.edu.co

Cel. 3167533337

Karen Gissell Correa Pérez

Kcorrea394@unab.edu.co

Cel. 3165708839

Director de Proyecto de Grado

Dr. Román Eduardo Sarmiento

Bucaramanga, Colombia, octubre, 2017

Lectura crítica integrada en una secuencia didáctica fundamentada en ABP

Resumen analítico:

El presente documento desarrolló una secuencia didáctica fundamentada en Aprendizaje Basado en Problemas en el área de Lengua Castellana, que transformó los desempeños de lectura crítica en los estudiantes del grado 7 de una institución educativa de Bucaramanga, Santander implementado durante el año 2016 y 2017.

Ejecutado bajo el paradigma cualitativo y a través de la modalidad de investigación-acción, generando una práctica reflexiva social, al diseñar y aplicar una secuencia didáctica fundamentada en ABP. Por medio de la aplicación de instrumentos como la entrevista, observación participante y cuestionarios de lectura con el fin de obtener datos relevantes a la transformación de los desempeños en lectura crítica durante la ejecución de la secuencia.

Los resultados se presentan según las 3 categorías de análisis: *alineación de documentos públicos del MEN, PISA, ICFES al plan curricular, Metodología ABP y evaluación del aprendizaje*, demostrando de esta manera el cumplimiento del objetivo general y dando respuesta a la pregunta que guio éste estudio. Además, producto de esta investigación y como cumplimiento a uno de los objetivos propuestos se encontrará el diseño de un informe para que la Institución Educativa continúe promoviendo el proceso de lectura crítica desde el área de Lengua Castellana.

Palabras claves: Aprendizaje basado en problema, lectura crítica, competencia, Lengua Castellana, secuencia didáctica.

Transferencia a la práctica: se aportó a la calidad educativa de la institución, puesto que se ofrecieron herramientas para la resignificación de los planes de área de acuerdo a las políticas educativas del país.

Asimismo, en la formación de ciudadanos competentes capaces de desenvolverse en la sociedad actual, críticos y propositivos, a partir de las capacidades y habilidades que desarrollan en cuanto a la lectura y comprensión de la realidad, la resolución de problemas, la expresión de sus ideas con argumentos, respetar y valorar el punto de vista de otro, de cuestionar y expresar a través de textos escritos u orales sus posturas críticas frente a la realidad social y política.

Referentes conceptuales

Se hizo necesario, abordar el concepto de competencia, competencia comunicativa desde las pruebas nacionales (saber) e internacionales (PISA) y conocer los desempeños de evaluación en cada una, ya que los cambios a nivel institucional, requieren tener en cuenta dichos desempeños en la formación de lectores críticos.

En los últimos 20 años los datos brindados por PISA, ponen en manifiesto la crisis de la política pública y la práctica docente en varios países donde la educación se ha convertido en la preparación hacia el dominio de determinados conocimientos y no hacia el desarrollo de competencias y la creación de hábitos que permitan un aprendizaje autónomo más allá de la enseñanza formal (Steel, 2008). Es por ello que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no ha sido indiferente a este nuevo paradigma planteado por programas internacionales, propuesta basada en el aprendizaje y directamente enfocada hacia la

aplicabilidad de conocimientos, su enfoque tiene dos pilares: el contexto actual y un nuevo intento de adecuación entre la formación y la adaptabilidad social en el trabajo.

Transformación curricular:

Cambio de los contenidos a los procesos de pensamiento. Se entiende el enfoque por contenidos como la transmisión de conocimientos evaluados de manera memorística sin tener en cuenta el entorno y las necesidades del estudiante. Por el contrario, el enfoque por competencias, posibilita la construcción de conocimiento y el desarrollo de los procesos de pensamiento con base en el contexto y las necesidades del estudiante, es decir, todo estudiante debe estar en la capacidad de saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo (Estándares básicos en competencias, 2006).

Con el fin de transformar el enfoque por contenidos, se presentaron durante el año 2004, los estándares básicos de competencias comunicativas, científicas, matemáticas y ciudadanas, con el fin de consolidar una política de calidad coherente con el desafío de desarrollar competencias en los estudiantes, desde entonces ha sido trabajo de las instituciones encargarse de la modificación adaptabilidad de sus planes de área, atendiendo a los cambios exigidos por el MEN.

Según Segovia (2004), los estándares fueron creados con el propósito de imponer un sistema que desarrollara las habilidades, conocimientos y valores de los niños para interactuar en diferentes ámbitos de su contexto. Con esta reforma se decide articular los procesos de formación integral, el trabajo de comités y acuerdos de los niveles de desempeños.

Durante la última década, Colombia consolidó un sistema articulado que da cuenta de la evolución de los aprendizajes y competencias de los estudiantes (MEN, 2007).

Igualmente Colombia continúa participando de manera constante en las pruebas internacionales (PISA, TIMSS, CIVICA, PIRLS, LLECE – SERCE), que permite que el sistema mire sus avances y dificultades en relación con el contexto internacional.

Cambio de los logros a los desempeños. Según el MEN (2014), el propósito de la evaluación es determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes en su paso por la escuela.

Desde esta perspectiva, hace algunos años en Colombia la evaluación estaba regida por logros e indicadores de logro, estos medían las metas alcanzadas por los estudiantes, las instituciones educativas deberían transformar la evaluación por desempeños, es decir evaluar el cumplimiento de las funciones y responsabilidades de los estudiantes.

Esta evaluación pretende dar a conocer fortalezas, de igual manera definir cuáles son los aspectos que requieren un plan de mejoramiento o acciones enfocadas hacia el crecimiento y desarrollo continuo y de esta forma impactar con resultados positivos.

De los estándares a las competencias. Desde la publicación de los Estándares Básicos de Competencias en el año 2004, las instituciones educativas se encuentran realizando una transformación que apuesta al mejoramiento de la calidad educativa, posibilitando el desarrollo de procesos, conocimientos y habilidades en los estudiantes; las competencias básicas como eje articulador de este proceso, permiten la descentralización curricular y pedagógica, otorgando mayor responsabilidad a las instituciones, diseñando y operando ciclos de gestión que evalúan continuamente los procesos institucionales.

El problema radica en la lectura e interpretación, debido a que se ubican literalmente las competencias básicas o en el peor de casos, se ubican competencias desactualizadas, no se analizan los cambios conceptuales y metodológicos, se transcriben las concepciones al plan de área y en el quehacer pedagógico se observa el enfoque basado por contenidos.

La actual tarea de los establecimientos educativos y principalmente de los maestros se fundamenta en la transformación de las realidades educativas incorporando las competencias básicas que son el pilar fundamental en el desarrollo de los procesos de pensamiento en cada estudiante. Los estándares hacen parte de la política pública y es necesario incorporar los dominios metodológicos en la labor pedagógica.

En definitiva, los cambios propuestos por el MEN han permitido tener una mirada holística del propósito general de la educación en Colombia, que pretende la formación de ciudadanos autónomos, capaces de resolver cualquier situación problema de la realidad personal y social. Desde el año 2004 los estándares básicos de lenguaje exponen la importancia de la competencia lectora, concebida como el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.

Lectura crítica. Es el máximo nivel de lectura esperado en cualquier lector. Allí el lector debe ser capaz de realizar inferencias complejas, implementando conocimientos previos y el conocimiento que proporciona el texto. Además de esto, el lector crítico tiene la capacidad de participar de modo constructivo en una comunidad (Jurado, 2014).

Para que el proceso de lectura crítica se desarrolle adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias clasificadas para los tres momentos de lectura propuestos por Díaz (2010): antes, durante y después del proceso de comprensión lectora.

Estos momentos de lectura consisten en, activar los conocimientos previos y la elaboración de predicciones y preguntas, determinar las partes relevantes de un texto, desarrollar estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, lectura parcial o global del texto) y tomar tiempo para identificar las ideas principales, la elaboración de resúmenes, la formulación de preguntas de orden crítico y evaluación del texto desde una perspectiva propositiva.

La secuencia didáctica. Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden interno entre sí. Se parte de aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la cual va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa. Es necesario que el estudiante en el desarrollo de la secuencia didáctica, realice acciones que vinculen su conocimiento y experiencias previas, con alguna inquietud de su vida diaria y además con información sobre un objeto de conocimiento (Barriga, 2013).

El aprendizaje basado en problemas. Según Bauman (2005), “El mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente” (p.32). Este mundo cambiante exige una educación que se cuestione, actualice y se re-construya contantemente, es así que se pretende desde el trabajo con el Aprendizaje Basado en

Problemas (ABP) construir espacios que promuevan transformaciones en el pensamiento de los estudiantes logrando un cambio en la sociedad.

En el ABP es importante que cada estudiante sea autónomo en la adquisición de su aprendizaje, deben ser responsables e identificar lo que realmente necesitan para lograr un mejor entendimiento y dar solución al problema que se está trabajando, disponer de fuentes como: libros, revistas, internet etc., el papel del maestro es de tutor y de guiar el proceso con el fin de lograr el objetivo. (Morales & Landa, 2004).

Así mismo, según Torp y Sage (2007), el aprendizaje basado en problemas es una experiencia pedagógica práctica organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real (p.37). En esta metodología los estudiantes no solo participan de manera activa y se sienten motivados en las experiencias educativas que promueve el ABP, sino que mejoran sus habilidades auto-reguladoras y flexibilizan su pensamiento, ya que pueden concebir diferentes perspectivas o puntos de vista, así como estrategias de solución en relación con el asunto en cuestión.

Dentro de los beneficios del ABP se encuentra: aumento de motivación es decir despierta el interés por el aprendizaje, hace que el aprendizaje sea significativo para el mundo real, promueve el pensamiento de orden superior y alienta el aprendizaje de cómo aprender y requiere autenticidad.

Una de las características principales del ABP, es el trabajo cooperativo, activo y centrado en el estudiante, respondiendo al trabajo autónomo y en pequeños grupos, para la realización de dicho trabajo, es necesario tener en cuenta los siguientes pasos:

1. Crear un equipo (contextualización)
2. Situación problema, lluvia de ideas
3. Estrategias
4. Reparto de tareas
5. Plan de acción
6. Socialización
7. Resultados, conclusiones, nuevos problemas

Metodología

Método de investigación. El problema de esta investigación surgió a partir de los bajos niveles de lectura de los estudiantes, evidenciados en los resultados de las Pruebas Saber y en respuesta a la necesidad de una educación fundamentada en el enfoque por competencias expuesta por el MEN desde hace 20 años: cambio de los procesos de enseñanza- aprendizaje y la formación de ciudadanos críticos capaces de actuar con autonomía en el contexto actual. En la institución educativa en la que se implementó esta investigación, se encontró que los planes de área están desarticulados de las políticas educativas del país, generando así prácticas docentes que no desarrollan en los estudiantes las competencias que permiten la lectura crítica: se da prioridad al manejo de información nivel básico de la lectura crítica, no se promueven los momentos de la lectura (antes, durante y después), no se implementan estrategias y acciones que promuevan el desarrollo de las competencias.

Por consiguiente, como respuesta a la problemática encontrada en la institución educativa, la propuesta se desarrolló bajo el método investigación-acción, puesto que

observando una realidad en el aula se pusieron acciones en marcha que respondieran a la misma. Esta se realizó mediante una práctica reflexiva social en la que interactuó la teoría y la práctica con el fin de transformar los desempeños de lectura crítica en los estudiantes de 7 grado, a través de la intervención en el aula, que permitió dar posibles acciones de mejora a los procesos educativos de la institución.

Desde esta mirada, la investigación planteó inicialmente un análisis de la realidad institucional en cuanto a resultados Pruebas Saber, planes de área y práctica docente, con el fin de identificar los supuestos del bajo desempeño crítico de los estudiantes, evidenciando una dificultad significativa en la competencia comunicativa. Lo anterior permitió hacer una evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, conocer el porqué de las dificultades en dicha competencia y poner en marcha desde la clase Lengua Castellana una secuencia didáctica fundamentada en el aprendizaje basado en problemas que transformará los niveles de lectura de los estudiantes del grado 7 de una institución educativa de Bucaramanga, Santander.

Población, participantes y selección de la muestra. 13 estudiantes, entre los 12 y 14 años, que cursan el grado 7 A en la jornada única, 6 mujeres y 7 hombres, con estratos socioeconómicos que oscilan en el estrato 3 y 4 de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga.

La selección de la muestra se realizó teniendo en cuenta los intereses del investigador, que según Sampieri (2006), son el conjunto de todos los datos que concuerdan con determinadas especificaciones, ya que en el grado 7 el docente investigador ejerce su quehacer y que están cercanos a la edad en que la prueba PISA evalúa el desarrollo de las

competencias en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias; también estos estudiantes fueron evaluados por la Prueba Saber 5 en el año 2015.

Instrumentos de recolección de datos. En la investigación se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas: test sociodemográfico, cuestionario, entrevista estructurada, observación participante.

Cuestionario sociodemográfico. La información obtenida por la aplicación de la técnica permitió al investigador identificar la realidad social, cultural y económica de los participantes con el fin de obtener una perspectiva holística del contexto. Las preguntas cuestionan sobre edad, gustos particulares, generales y realidad económica

Cuestionario prueba escrita. Según Rodríguez, Gil y García (1999) el cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Con el fin de obtener datos sobre el problema objeto de investigación. (p 186)

El cuestionario fue elaborado con base en el modelo empleado en las Pruebas Saber Lenguaje (2015), teniendo en cuenta en proceso de lectura y escritura de la competencia comunicativa: nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico textual que se nombran en los estándares de Lengua Castellana a partir de los componentes sintáctico, semántico y pragmático.

Entrevista estructurada. Según Martínez (2011), la entrevista es la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado

propósito. Es una relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Estuvo orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también a los proyectos.

Observación participante. Es un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. Exige del investigador habilidades sociales para poder asumir los dos roles: observador y participante, esto genera un riesgo con respecto a la validez de la información obtenida, ya que puede centrarse solo en la percepción del investigador y no en lo que suceda en realidad. En el contexto de esta investigación la observación participante permitió obtener información de los acontecimientos dentro del aula en los diferentes momentos de la aplicación de la secuencia didáctica fundamentada en Aprendizaje Basado en Problemas (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Prueba escrita. Fue elaborada con base en el modelo empleado en las Pruebas Saber Lenguaje (2015), teniendo en cuenta en proceso de lectura y escritura de la competencia comunicativa: nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico textual que se nombran en los estándares de lengua castellana a partir de los componentes sintáctico, semántico y pragmático.

Resultados

A continuación la información se presentará teniendo en cuenta las 3 categorías de análisis (definidas en el capítulo III): *alineación de documentos públicos del MEN, PISA, ICFES al plan curricular, Metodología ABP y evaluación del aprendizaje*, demostrando de esta manera el cumplimiento del objetivo general: desarrollar una secuencia didáctica fundamentada en ABP en el área de Lengua Castellana, que transforme los desempeños de la lectura crítica en los estudiantes del grado 7 de una institución educativa. Lo anterior como respuesta a la pregunta que guio éste estudio: ¿Qué transformaciones se presentan en los desempeños de lectura crítica de los estudiantes del grado 7 de una Institución educativa al integrar al aula en la asignatura de Lengua Castellana una secuencia didáctica fundamentada en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)?

En un primer momento, se da a conocer la sistematización a partir de los instrumentos aplicados para cada sub categoría. Para la sub categoría: pertinencia, transversalidad y enfoque por competencias, se sistematizó el análisis del plan de área y la entrevista docente pregunta 2, 5 y 6, las sub categorías de diseño, aplicación de estrategias y evaluación, los instrumentos fueron las practicas pedagógicas, la entrevista a docentes pregunta 4, la entrevista a los estudiantes y la observación participante. La última sub categoría evaluación por contenidos y evaluación por desempeños, se tuvo en cuenta el análisis de la evaluación, las prácticas pedagógicas y la observación participante.

Relación entre estudiantes y niveles de lectura crítica. De acuerdo a la información obtenida, se percibe que los estudiantes presentaron dificultades en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico textual. Esto surge al analizar que solo 5

estudiantes de los 13 lograron identificar la información explícita del texto leído. De igual forma en el nivel inferencial se encontró que 5 estudiantes de 13 identificaron la forma global de la estructura del texto y solo 2 estudiantes reconocieron la superestructura del texto argumentativo. Además, en el nivel crítico textual 2 estudiantes dedujeron la intención comunicativa de un texto mientras que 11 no lo lograron realizar, por lo anterior se puede evidenciar que el grupo en general tiene dificultades en los 3 niveles de lectura.

Análisis del plan de área de Lengua Castellana. El análisis del plan de área permitió conocer la no existencia de una articulación o adaptación de los estándares de Lenguaje, lineamientos curriculares, ni Derechos básicos de aprendizaje, quiere decir que en su currículo no está planteada una educación basada en el desarrollo de competencias.

Sistematización entrevista a docentes. Se observa que los docentes describen una serie de actividades que no evidencian una metodología clara, ya que, se enfocan en mencionar solo actividades para el componente literal dejando de lado el inferencial y crítico textual. Por otro lado, solo el 62% de los docentes entrevistados manejan el concepto y objetivo del aprendizaje basado en problemas (ABP), quiere decir que desconocen de estrategias y metodologías que desarrollen competencias en los estudiantes, quizás haciendo uso únicamente de estrategias tradicionales.

Finalmente, los docentes coinciden en que una de las posibles causas de los bajos niveles de lectura de los estudiantes se debe al poco acompañamiento de los padres en casa y la falta de motivación de los docentes para realizar estrategias que fomenten e incentiven la promoción de la lectura, por lo tanto, es necesario realizar un trabajo en equipo que

integre tanto a las familias como a la escuela para inicialmente inculcar hábitos de lectura en los estudiantes.

Para conocer el punto de vista de los 13 estudiantes del grado séptimo se les realizó una entrevista con el fin de conocer sus apreciaciones sobre el uso de la metodología ABP; sus ventajas y desventajas y las estrategias usadas por la docente durante la aplicación de la secuencia didáctica propuesta, además da a conocer cómo se sintieron los estudiantes durante la aplicación y si les aportó algo realmente significativo a su vida o formación. En la tabla 5 se presenta la sistematización de la información recolectada.

Sistematización entrevista a estudiantes. La información obtenida por este instrumento, permitió discernir si los estudiantes identifican el trabajo en equipo como una ventaja de desarrollar el ABP en el aula, todos los estudiantes respondieron y nombraron el trabajo en equipo como una oportunidad de aprendizaje constante. De igual forma los 13 estudiantes manifestaron un sentimiento de conformidad frente al trabajo durante los momentos del aprendizaje ABP, permitiéndoles un autoconocimiento de sus capacidades y las de sus compañeros, empoderándolos así del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Asimismo, los estudiantes enumeraron algunas ventajas de la metodología implementada como: el fortalecimiento del trabajo en equipo, permitiendo desarrollar habilidades de expresión oral, de comprensión, de interpretación y de valoración crítica, de igual manera manifestaron tener dominio ante las situaciones problema que se pueden plantear en diferentes contextos. Por ejemplo, el estudiante E7 menciona que “aprendemos a trabajar en grupo, a pensar, argumentar y analizar” y el estudiante E10 señala que “esta técnica hace que lleguemos hasta el fondo del problema y saber lo que pasa”; puede

evidenciarse que encontraron el ABP una estrategia que les aporta en el desarrollo de las competencias que les servirán para saberse desenvolver en su vida personal y social.

Todos los estudiantes coinciden en que existe un propósito de clase que se desarrolló durante la ejecución del método, permitiéndoles comparar contextos reales. Del mismo modo, los estudiantes hallan una conexión estrecha entre lo trabajado en el aula de clase y lo vivido fuera de ella, en contexto familiar y social.

En quinto lugar, se tabularon las observaciones participantes teniendo en cuenta los indicadores de metodología ABP, desempeños de lectura crítica y la evaluación del aprendizaje. En la tabla 6 se evidencia la relación entre el indicador y las ideas relevantes respecto al proceso.

Sistematización observación participante. La información obtenida permitió identificar diferentes actitudes en los estudiantes frente a las estrategias aplicadas para el desarrollo de cada sesión. Además, ofreció información sobre la evolución de los estudiantes en cuanto al trabajo en equipo y en el cumplimiento de las tareas para la solución de problema.

Evidencia de igual manera, claridad sobre los pasos del ABP y con este el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes a partir de la lectura de diferentes tipos de texto y de estrategias de expresión oral que les permitieron mejorar su fluidez verbal y argumentación.

En sexto lugar, se analizó la estructura general del tipo de evaluación aplicada por la docente en los dos primeros periodos académicos evidenciando los procesos que se tienen

en cuenta en la institución a la hora de evaluar el aprendizaje. En la tabla 13 se presenta la descripción de los hallazgos.

Análisis de la evaluación institucional. Realizar el análisis de la evaluación aplicada por la docente del área, permitió identificar que únicamente se evalúa lo conceptual y memorístico, dejando de lado lo exigido por el MEN y demás documentos que menciona que la evaluación debe permitir el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Discusión de los resultados

Alineación de documentos públicos del MEN-ICFES-PISA al plan curricular. Teniendo en cuenta ésta primer categoría de análisis y las sub categorías de pertinencia, transversalidad y enfoque por competencias, con la aplicación de los siguientes instrumentos como el análisis del plan de área, la revisión de los documentos públicos del MEN (estándares de Lenguaje, lineamientos curriculares y DBA), la entrevista aplicada a los docentes (pregunta 2 5 y 6) y con base en algunos de los supuestos mencionados en el capítulo I se contrasta lo siguiente:

En cuanto a la pertinencia no se encontró integración entre contexto-escuela, es decir, el plan de área no presenta mayor relación con el PEI, el cual no nombra las estrategias que se deben emplear desde la enseñanza de la Lengua Castellana, pero al indagar con los docentes por medio de la entrevista (pregunta 5), se pudo evidenciar que cada docente es autónomo de diseñar e implementar técnicas teniendo en cuenta el contexto y de esta forma promover los desempeños de lectura crítica, a partir de la lectura de

diferentes tipos de textos, creando historias, realizando lectura de imagen, solucionando situaciones hipotéticas (conflicto) y el trabajo cooperativo, tal como lo menciona Lerner (2001).

Por otro lado, en cuanto a la transversalidad, no se refleja la implementación de los cambios propuestos por el MEN, es decir que aún no existe la conceptualización de la política pública (estándares, lineamientos, DBA), por lo tanto no hay evidencia que se integre en sus evaluaciones las demás competencias (científica y matemática), además que no se incluye preparación para las pruebas nacionales ni internacionales, ni atienden a dichos estándares para el desarrollo de las competencias, según Simce (2016). Aunque en la aplicación de la entrevista (pregunta 6), los docentes conocen estrategias para la formulación en competencias, esto no se evidencia como tal en los documentos.

Ahora bien, se puede mencionar que no se tiene en cuenta el dominio de la conceptualización de el paso del enfoque por trasmisión de contenidos al desarrollo de los procesos de pensamiento realizado por Figueroa (2014), de esta manera se corroboró un supuesto, el cual hacía referencia a la no incorporación del enfoque por competencias al plan de área, por ende la evaluación está limitada a contenidos y no al desarrollo de procesos de pensamiento, aunque los docentes mencionan que para la promoción de la lectura, (pregunta 2), realizan acciones desde el aula de reflexión, análisis, interpretación y deducción a partir de la comprensión de diferentes tipos de texto, quiere decir que el docente en su quehacer diario está realizando adaptaciones de lo que realmente está escrito en su plan de área.

Finalmente, se llega a la conclusión que la institución no ha realizado como tal toda la transformación curricular teniendo en cuenta la política pública, desconociendo que desde el año 2004 con la publicación de los estándares básicos de Lenguaje, se pretende desarrollar habilidades y conocimientos en los diferentes contextos y el cambio de los logros a los desempeños que según el MEN (2014), tiene como propósito evaluar bajo un enfoque de competencias, reconociendo dominio en el hacer para tomar decisiones en determinados escenarios, aunque desde el aula algunos docentes incluyen en sus prácticas pedagógicas el desarrollo de los procesos de pensamiento, sería conveniente hacer una revisión de cada documento y centrarse en realizar la adaptación con miras a mejorar los procesos y resultados como tal.

Metodología ABP. Este apartado de la investigación reúne el contraste entre el análisis del plan de aula, el cual arroja como hallazgo el uso de una metodología tradicional basada en la enseñanza aprendizaje por contenido, sin embargo, el cuerpo docente manifiesta estar de acuerdo con la metodología ABP, reconociendo sus ventajas y valiosos aportes en la construcción del aprendizaje significativo, esto se aprecia en la respuesta de la docente 3, quien dice: “Presentar el problema primero se lleva al estudiante a tener qué reflexionar respecto a la solución del problema, debe crear hipótesis y crear en el estudiante responsabilidad sobre su propio aprendizaje”, lo anterior permite deducir que existe una desconexión entre lo planeado, el uso y aplicación del método, ya que los docentes de lengua castellana exponen de manera escrita la importancia del método en el proceso de enseñanza, pero esto no se observa en sus prácticas ni planeaciones.

Sin embargo, los estudiantes expresan en la pregunta (5) de la entrevista estructurada aplicada a los estudiantes participantes en este proyecto, que la metodología ABP promovió un aprendizaje autónomo, permitiéndoles alcanzar las habilidades necesarias para resolver situaciones en contextos reales. Esto se ratificó en la observación participante (3) puesto que, la docente percibió un alto nivel de atención y participación de los estudiantes frente al ejercicio lector y en cada uno de los momentos desarrollados por el ABP.

Lo anterior evidencia, como refiere Freire (1968) una educación bancaria según la cual no desarrolla procesos ni competencias, sólo se limita a la transmisión de conocimiento. En relación a lo anterior Segovia (2004), afirma que debe darse el cambio de contenidos a competencias para garantizar una educación integral con el fin de crear ciudadanos autónomos capaces de afrontar diversos contextos.

Respecto al diseño metodológico, desde el análisis de la práctica pedagógica refleja desarticulación con las competencias, puesto que desarrollan sólo contenidos, dejando de lado la creación de momentos claros de aprendizaje, es decir, manejan actividades sin conexión entre ellas, no obstante al momento de exponer sus ideas, los docentes mencionan que si conocen y manejan los tres momentos para la promoción de la lectura literal inferencial y crítica. Según los Estándares Básicos de Lengua Castellana (2003), en una clase se debe garantizar el desarrollo de tres procesos fundamentales; manejo de información, interpretación y valoración crítica, mediante estrategias antes, durante y después de las lecturas, Pérez (2010).

El análisis del plan de área muestra el desconocimiento por parte de las docentes en estrategias que promueven desempeños. Para ratificar esta idea y aclarar el sentido de promover desempeños de manera literal, inferencial y crítico textual, se plantea y ejecuta el desarrollo y aplicación de la secuencia didáctica en el aula, determinando el uso de estrategias pertinentes y significativas como lo menciona Díaz (2010), las cuales son: reflexión a partir de imágenes, lluvia de ideas, análisis de videos, lectura compartida, silenciosa y guiada. Ante esto, se hace valioso mencionar que los docentes al responder la pregunta encaminada a indagar sobre las estrategias utilizadas para la promoción de la lectura, dan valor a los procesos de pensamiento que desarrolla el estudiante sin describir las estrategias claramente, develando un claro desconocimiento del concepto de estrategia y actividad.

Por otro lado, la evaluación se concibe bajo el método ABP, como un proceso de mejoramiento constante y formativo, en contraste, la práctica pedagógica de los docentes evidencia una evaluación sumativa, siguiendo como eje primordial los objetivos brindados en el periodo académico. Respecto a este punto, todos los estudiantes mencionan que el método ABP pregunta (3), les da una evaluación veraz, siguiendo los procesos llevados y una visión global de sus capacidades y competencias, lo cual permite además dar posibles respuestas a diferentes situaciones de la vida cotidiana, ser cada vez más conscientes y críticos de su propio proceso de aprendizaje.

Para finalizar, se puede evidenciar el impacto del ABP desde la perspectiva de los estudiantes, puesto que en la entrevista ellos mencionaron los valiosos avances que tuvieron después de la aplicación de la secuencia didáctica propuesta. Según Tobón (2010), la

secuencia didáctica es el foco que lleva a tener una visión clara de aquello que se pretende enseñar en el aula, teniendo como base el desarrollo de competencias básicas. Lo anterior, motiva a realizar un cuestionamiento dentro de la institución educativa, respecto a la actualización de metodologías de enseñanza innovadoras y a la vanguardia de una educación actual y competente.

Evaluación del aprendizaje. Otra categoría de análisis se refiere a la evaluación, en esta se encontró que desde el PEI se presenta un modelo de evaluación integral, potencializando las capacidades de los estudiantes desde todas sus dimensiones, sin embargo el plan de área que manejan los docentes de Lengua Castellana está estructurado sobre el saber conocer, dejando a un lado el saber hacer y saber ser, de la misma manera están organizadas las practicas pedagógicas donde se evidencian estrategias de evaluación por contenidos, a pesar de las directrices propuestas por el MEN en el año 2013, las cuales buscan el cambio de la evaluación en Colombia, ya que se estipuló que dichos procesos se dieran por desempeños y competencias y no por contenidos. Aunque la institución no ha implementado estos postulados aún, los estudiantes manifestaron que después de la aplicación de la secuencia didáctica, la visión de la evaluación se transformó, ya que pasó de ser numérica a formativa, puesto que predomina el valor del proceso y no del resultado, según Clavijo.

En este sentido, la observación participante (Anexo 6, observación 5) muestra que dentro de la secuencia didáctica se vivenció de manera clara los procesos de co-evaluación, hetero-evaluación y autoevaluación, permitiendo así, que los estudiantes se involucraran con dicho proceso, fomentando el mejoramiento continuo de su de aprendizaje.

En lo que respecta al resultado y análisis de la prueba piloto, los estudiantes presentaron dificultad en los desempeños, puesto que la práctica docente no estuvo encaminada al desarrollo de procesos claros, esto se puede comprobar al comparar los resultados de la prueba final después de aplicar la secuencia didáctica, estructurada y diseñada siguiendo los parámetros de metodología ABP, ya que los estudiantes demostraron superar sus propias dificultades, siendo conscientes del método.

A partir del análisis de las evaluaciones aplicadas por la docente de Lengua Castellana durante el primer y segundo período se determinó que este proceso se limita a un resultado numérico sin verificar el proceso del estudiante, de esto se puede afirmar que la connotación de evaluación es carente de sentido puesto que su propósito debe ser formativo ya que le permite no solo a los dos actores de la educación (docente-estudiante) la identificación de dificultades para plantear nuevos caminos y estrategias de aprendizaje que permitan mejorar su desempeño.

Asimismo la evaluación institucional no cumple con lo establecido en el decreto 1290, es decir no hay integración de los estándares, ni lineamientos, además no está evaluando bajo el ámbito de las Pruebas nacionales (saber) ni las internacionales (PISA) ya que en su estructura no se evidencian con claridad los niveles ni los desempeños que serán evaluados. Además no es integradora porque excluye los proyectos transversales que la institución maneja, además que no evalúa las demás competencias (científica y matemática).

Secuencia didáctica. La planificación de las actividades y estrategias de la secuencia didáctica, partió del análisis del contexto, según como lo planteó Tobón,

Pimienta y García (2010) y teniendo en cuenta la modalidad de esta investigación: investigación acción. La secuencia didáctica fue fundamentada en el Aprendizaje basado en problemas, en el primer momento del aprendizaje: contextualización, se llevó a cabo estrategias como la exploración de pre saberes, discusiones guiadas, lecturas de imagen y diferentes formas de llevar el control de la lectura de un libro. Esto permitió inicialmente incentivar a los estudiantes sobre el porqué de la lectura del texto seleccionado y después continuar leyendo e ir realizando las actividades (análisis) acorde a su contenido. Díaz (2010), propuso estas estrategias para lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes que durante la aplicación y ejecución de este primer momento, se pudo comprobar esta teoría puesto que en los estudiantes lo manifestaron en la entrevista estructurada (ver anexo 5, pregunta 8 E7, E8), además permitió ir fortaleciendo en los estudiantes los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico textual.

La modalidad de esta investigación y el ABP permitió que la ejecución de la secuencia didáctica estuviera orientada a partir del trabajo cooperativo, logrando la conformación de pequeños grupos, permitiendo a los estudiantes maximizar su aprendizaje y el de los demás, siendo éste la vía idónea para la adquisición del conocimiento, según como lo plantea Mendoza (2010) y de esta manera desarrollar los siguientes momentos del aprendizaje. Además, otra característica importante de la investigación acción, es que sigue una espiral de ciclos, en este caso, los estudiantes tuvieron que encontrar un problema a partir de las estrategias y actividades desarrolladas y en equipos de trabajo desarrollar en diferentes espacios lecturas que permitieran la reflexión crítica para dar solución al problema.

El resultado a partir de la aplicación de las diferentes estrategias durante la secuencia didáctica fundamentada en ABP, según Jurado (2014), logró en los estudiantes fortalecer los desempeños de lectura crítica, a partir del desarrollo de la competencia participativa, realizando inferencias complejas e implementando conocimientos previos frente a la lectura de diferentes tipos de texto (Ver anexo 8).

Como se logra observar con el análisis presentado en cada una de las categorías, evidentemente al inicio de la intervención los estudiantes presentaron una deficiencia en los 3 niveles de lectura, sin embargo con el desarrollo de la secuencia didáctica fundamentada en ABP y actividades como: lectura de diferentes tipos de textos, lectura de imagen, técnicas de expresión oral (argumentación), se pudo evidenciar como la estrategia tuvo impacto en los estudiantes, fortaleciendo los desempeños en lectura crítica. En el siguiente capítulo se observará cada una de las conclusiones que surge del análisis de las categorías y como con el cumplimiento de los objetivos se logra establecer el impacto que tuvo la ejecución de esta investigación.

Conclusiones

El estudio permitió, evidenciar que los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales SABER, se deben a la dificultad que tienen en la lectura inferencial y crítico textual de textos continuos y discontinuos. Pudo concluir esta investigación, que el proceso de enseñanza empleado por los docentes de la institución educativa participante, no cumple con un enfoque por competencias, no establecen relaciones entre los desempeños de otras áreas, no se adecua a la política actual del MEN, no respondiendo así al contexto educativo actual.

Respecto a la metodología, se evidenció que no existe desde la práctica pedagógica un método de enseñanza y aprendizaje que promueva claramente los desempeños de lectura crítica en los estudiantes, puesto que se da prioridad solo a la lectura literal, evaluación por contenidos, metodología tradicional, tareas desarticuladas del proceso lector, lo cual dificulta el desarrollo de competencias en otras áreas, dado que la competencia comunicativa fortalece habilidades necesarias para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las demás áreas del conocimiento.

En cuanto a la definición del lector crítico, esta investigación pudo concluir, que es aquel que tiene la capacidad para enfrentarse a un texto, construir nuevos mundos a partir de su contenido, poner en relación lo que allí se menciona con su entorno personal y social. Además debe tener la capacidad de interpretar y adaptar objetivamente contenidos, logrando el desarrollo de las diferentes competencias y habilidades comunicativas, para así alcanzar el nivel crítico textual y tener la capacidad de aplicar lo aprendido en la toma de decisiones personales frente a la sociedad actual. Esto implica que es deber del maestro potenciar las habilidades comunicativas, a partir de estrategias y metodologías que incentiven y fortalezcan los desempeños en lectura, abriendo espacios de discusión, discernimiento y socialización de realidades, superando de esta manera la enseñanza tradicional que se ocupa solamente por el desarrollo de ejes temáticos.

Es relevante mencionar que el Aprendizaje basado en problemas, es un método que promueve los procesos de lectura crítica en los estudiantes, ya que fortalece desde el trabajo cooperativo las competencias que consolidan a los lectores críticos, además problematizar la realidad por medio de un texto fortalece en los estudiantes la comprensión, análisis y evaluación del mismo. Por último, se pudo evidenciar que el ABP desarrolla en los

estudiantes la capacidad de recolectar, comprender, sistematizar y depurar información de distintas fuentes para resolver la situación problema, fortaleciendo la primera competencia del lector crítico: manejo de información.

Con relación a los docentes de Lengua Castellana de la institución educativa participante y su visión sobre el método ABP, se concluye que desde el punto de vista educativo y pedagógico ellos referencian este método como una estrategia para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, sin embargo no poseen el conocimiento detallado de la estrategia para la implementación de la misma en sus prácticas docentes. Esta investigación considera que los docentes requieren desarrollar la capacidad de integrar al aula estrategias y metodologías que favorezcan el desarrollo de competencias que servirán para la vida tal como lo propone el MEN.

Lo anterior implica la revisión y reorientación de sus prácticas pedagógicas con el fin de construir conocimiento con sentido, aportando así en la transformación de los diversos contextos donde se desenvuelven los estudiantes. Lo anterior, es compromiso de todos los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, llamados a buscar estrategias que permitan fortalecer la educación por competencias. En relación a la competencia comunicativa, es responsabilidad de los maestros incluir en sus prácticas docentes la lectura, análisis, comprensión y evaluación de textos continuos y discontinuos.

Ahora bien, la evaluación del proceso de los estudiantes que realizan los docentes del área de Lengua Castellana pudo evidenciarse que da prioridad a la evaluación sumativa, es decir a los resultados, dejando de lado los demás elementos del proceso evaluativo. Lo anterior hace necesario establecer un plan de mejoramiento respecto al proceso evaluativo institucional buscando re significar el mismo, con el fin de tener en

cuenta la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. En respuesta a la formación por competencias el proceso evaluativo debe abrirse a la posibilidad que surge de la autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación para obtener distintas miradas del proceso formativo de los estudiantes.

Por otro lado, el diseño, aplicación y evaluación de la secuencia didáctica en competencias propuesta para los estudiantes del grado 7 de la institución educativa participante, cumplió con el objetivo trazado relacionado con la transformación de desempeños de lectura crítica, demostrando que utilizando el método ABP las prácticas docentes de la institución tuvieron un avance significativo en los procesos de enseñanza. Esta investigación considera que cuando los maestros conocen el contexto de los estudiantes, los estándares de evaluación nacional e internacional y los lineamientos del MEN, planean, ejecutan y evalúan sus prácticas de aula, logrando un aporte significativo en el desarrollo de las competencias como la comunicativa.

En relación con la planeación docente, pudo esta investigación establecer que la competencia comunicativa se ve fortalecida cuando se acercan al aula estrategias de lectura como lectura de imagen, lectura guiada, conversatorios, lectura compartida, en los diversos momentos del proceso lector: antes, durante y después, puesto que dan herramientas a los estudiantes para saber comprender, analizar y evaluar los diferentes textos.

Asimismo, los estudiantes desempeñaron un rol activo y participante en todo el proceso investigativo, demostrando su valioso y significativo proceso meta-cognitivo, esto permitió que ellos evaluaran su acto lector, para luego proponer posibles alternativas y mejoras potencializando sus desempeños y transformando así sus procesos de pensamiento. De igual manera, en el nivel crítico textual, los estudiantes pudieron expresar sus posturas

críticas a través de textos orales y escritos que fueron socializados con sus compañeros de clase, promoviendo así el respeto por la opinión de los demás.

Esta investigación a través de un informe expuso a la institución educativa participante la necesidad de re-significar el plan de área, teniendo en cuenta la pertinencia, la transversalidad y el enfoque por competencias, que impactará las prácticas pedagógicas y a su vez el fortalecimiento del desarrollo de competencias en los estudiantes.

Con relación a lo anterior, se pudo concluir que es importante que la institución y las instituciones educativas establezcan la formación docente como prioridad en sus planes de mejoramiento institucional, para que estos cuenten con las herramientas necesarias para re-significar los planes de área y así transformar las prácticas docentes en el aula.

Referencias

Benavides Cáceres, D. R. y Sierra Villamil, G. M. (2013) Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. Revista

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Colombia.

Branda, L. (2006). La metodología del aprendizaje basado en problemas. Madrid.

Buitrago, L. Torres, L & Velásquez R. (2009). La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza. Bogotá:

Universidad Pontificia Javeriana.

Cairney, H. (1996). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid, MEC/Morata (pedagogía.

Serie: Educación Infantil y primaria, 26).

Casanova, M. et al. (1993) La comunicación oral y su didáctica, Madrid: La Muralla (Aula Abierta).

Cassany, D. (2006). Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.

Díaz, F. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: UNAM.

Díaz, F. (2005) Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica. México: Trillas.

España, E. (2012). Reflexiones sobre la implementación de una secuencia didáctica. Revista de estudios lingüísticos Hispánicos, 1 (2), 62-70.

Freire, P. (1998) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: siglo XIX.

Ferreiro, E. (2005). Leer y escribir en un mundo cambiante. México.

Johnson & Johnson. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Larraz, M. La canción: un excelente texto y pretexto para su explotación didáctica. Barcelona.

Jurado, F. (2014). Lectura crítica: el dialogo entre textos. Ruta maestra, 1 (8), 10-15.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Mantilla Forero, L. A. (2009) Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Universidad Industrial de Santander. Colombia.

MEN. (2015). Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°. Guías, Icfes. 81-83.

Pérez, M. (2003) Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia: MEN.

Paul, R y Elder, L (2005). Estándares de competencia para el Pensamiento crítico. Estados Unidos.

Sánchez, M. (2012). Implementación de una secuencia didáctica en la enseñanza de la lectura y escritura en contextos de estudio en la formación docente inicial. Tesis de especialización es escritura y alfabetización, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Bernabéu, M. y Cónsul, M. (1999) Aprendizaje basado en problemas: EL método ABP. Chile.

Simce. (2011). Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. PISA. 60-69.

Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. España: Graó, de Serveis Pedagògics.