

Lectura crítica a partir de una secuencia didáctica fundamentada en aprendizaje basado en problemas

Escrito por: Sergio Armando Baraja Padilla
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Colombia.
Sbarajas259@unab.edu.co

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito la transformación de los desempeños de lectura crítica, a través de la revisión del plan de área que se evidenció en la integración al aula de una secuencia didáctica fundamentada en el aprendizaje basado en problemas. Se realizó desde el paradigma cualitativo, enfoque investigación en el aula. Esta investigación propuso estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de las competencias de lectura crítica.

Palabras clave

Lectura crítica, aprendizaje basado en problemas, Secuencia didáctica.

Transferencia a la práctica

El Ministerio de Educación Nacional, teniendo como referente las pruebas internacionales, ha iniciado un proceso de transformación educativa en el que se pretende formar lectores críticos que serán ciudadanos con criterio, capacidad crítica y propositivos, es decir competentes para desenvolverse en la sociedad actual. La relevancia pedagógica de esta investigación está en que elaborado y aplicado a una realidad educativa concreta, aportó en la actualización de las prácticas docentes para responder asertivamente a las exigencias educativas actuales con respecto a la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, capaces de cuestionar y plantear opciones ante las situaciones sociales que los rodean.

Critical reading from a didactic sequence based on problem-based learning

Written by: Sergio Armando Baraja Padilla
Autonomous University of Bucaramanga
Bucaramanga, Colombia.
Sbarajas259@unab.edu.co

Abstract

This research aimed at transforming critical reading performances, through the revision of the area plan that was evidenced in the integration of a didactic sequence based on problem - based learning into the classroom. It was carried out from the qualitative paradigm, approach research in the classroom. This research proposed strategies based on the theoretical sources consulted, as well as on the results found in the selected population, in order to promote the development of critical reading skills.

Keywords

Critical reading, problem-based learning, didactic sequence

Transfer to practice

The Ministry of National Education, based on international evidence, has begun a process of educational transformation in which it is intended to train critical readers who will be citizens with criteria, critical capacity and propositions, that is competent to deal with current society. The pedagogical relevance of this research is that elaborated and applied to a concrete educational reality, contributed in the updating of teaching practices to respond assertively to the current educational demands regarding the training of citizens with critical thinking, able to question and raise options to the social situations that surround them.

Introducción

Esta investigación pretendió transformar, desde la asignatura de filosofía, los desempeños de lectura crítica en los estudiantes del grado décimo de una institución educativa formal en la ciudad de Bucaramanga, Santander, a través de la revisión del plan de área que se evidenció en la integración al aula de una secuencia didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas.

Para alcanzar una perspectiva de los elementos que componen la situación problema surgió la necesidad de determinar cómo, por qué y para qué el Ministerio de Educación Nacional, desde el 2014, ha incorporado en sus estándares y en sus pruebas la Lectura crítica. Entre los referentes se tuvieron en cuenta las pruebas PISA que constituyen hoy un ente evaluador internacional, algunos documentos del Ministerio de Educación Nacional, las pruebas de estado y por último autores que posibilitan dar claridad conceptual y didáctica a la propuesta de investigación.

Referentes conceptuales

La fundamentación teórica que soportó la investigación parte de los conceptos filosóficos expuestos por Aristóteles y Kant que han permeado la educación, pues la raíz de la criticidad, del criterio propio, de la argumentación de ideas propias nacen en esos postulados que para la educación de hoy han tomado gran relevancia.

Posteriormente conceptos como educación por competencias, PISA, Prueba Saber 11, los estándares de educación del MEN evidencian la relevancia que da el sistema educativo a la formación de lectores críticos, para finalizar con la propuesta que hizo esta investigación en

torno al tema expuesto: transformar los desempeños de lectura crítica acercando al aula una secuencia didáctica por competencias fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas.

Aristóteles en la obra “Metafísica” plantea que todos los seres humanos por naturaleza desean – quieren aprender, esto porque están dotados del razonamiento que sobrepasa los sentidos. Esta capacidad de razonar se caracteriza por la relación entre teoría y experiencia, ambas permiten la sabiduría, si falta alguna no habrá conocimiento: “Si alguien tiene, sin la experiencia, el conocimiento, y sabe lo universal pero ignora su contenido singular, errará muchas veces en la curación, pues es lo singular lo que puede ser curado” (Aristóteles, 2012, p. 5). Es decir, el saber por el saber no llega lejos, no es complejo ni universal, no aporta nada para la vida, es limitado y no forma integralmente.

Expone Aristóteles (2012), que la filosofía nace primero de la admiración por el entorno y los fenómenos naturales, surgieron preguntas que tuvieron una primera respuesta física, limitada; posteriormente empezaron los sabios a plantearse problemas más complejos que exigieron mayor reflexión, cuestionamientos ya que al plantearse un problema se reconoce la ignorancia y por naturaleza se quiere conocer más. Similar al ejercicio educativo que nace de querer aprender, querer comprender la historia, la lengua, el cuerpo y la naturaleza y que va dotando a los estudiantes de capacidades que les permiten cuestionar, criticar e ir más allá de las realidades que los rodean.

Posteriormente Kant, en el texto ¿Qué es la ilustración? Expone que las sociedades ilustradas son aquellas en las que los ciudadanos son capaces de servirse de su propia inteligencia, que tienen el valor y la decisión de valerse de su misma razón, que cuestionan, critican, preguntan y proponen frente a las realidades que los rodean: “hagan uso público de su razón, y expongan

libremente al mundo sus ideas sobre una mejor disposición de aquella, haciendo una franca crítica de lo existente” (Kant, 2007, p. 5).

La persona ilustrada es aquella que no se acomoda, que ha salido de la pereza de recibir conocimientos para empezar a producirlos y exponerlos libremente. Hacer uso público de la razón es atreverse a proponer, cuestionar y criticar lo que se conoce, el entorno haciendo uso así de todas las potencialidades que como ser humano posee. Este proceso es un camino, al que los seres humanos van llegando cuando asumen activamente su educación, su rol social y no se quedan bajo la mira de los tutores, siguiendo verdades absolutas.

Es tarea del ejercicio educativo cooperar en la formación de ciudadanos que piensen por sí mismos, que cuestionen, critiquen y aporten en la construcción del orden social, que dejen de ser actores pasivos del conocimiento y el orden social para convertirse en protagonistas, en hombres libres que haciendo uso de sus capacidades exponen sus ideas y aportan. Esta tarea es asumida con mayor claridad en la formación por competencias que hace algunos años realiza el sistema educativo del país, que no busca solo impartir conocimientos sino capacitar a sus ciudadanos para saber vivir en las distintas dimensiones de su ser persona.

Educación por competencias. En el informe “La educación encierra un tesoro” la Unesco (1996), señala que es necesario cambiar la concepción de la enseñanza, se supera el paradigma que daba valor absoluto a la adquisición de conocimientos en determinadas áreas y se habla de educación para toda la vida, ese es el nuevo concepto de educación, es decir una educación que forme para la vida real en todos sus momentos y etapas. Establece cuatro pilares fundamentales que debe garantizar la escuela:

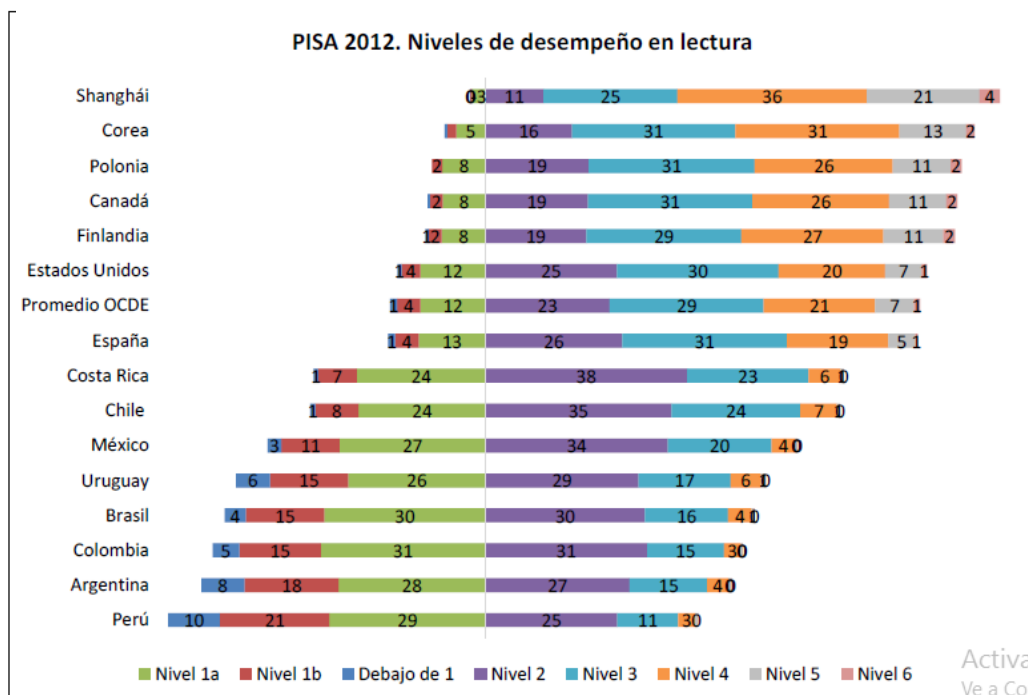
A. Aprender a conocer.

- B. Aprender a hacer.
- C. Aprender a vivir juntos.
- D. Aprender a ser.

Según Tobón, Pimienta y García (2010), este nuevo paradigma en educación centrado en las competencias y no en los contenidos en la década de 1990 generó críticas y resistencia, pero con el paso del tiempo fue visto como respuesta a las exigencias del contexto actual que exigía comprender la necesidad de formar ciudadanos con capacidades para saber vivir en sociedad, capacitados para el trabajo, para vivir con otros y desarrollar al máximo sus capacidades. ¿Cómo en el sistema educativo colombiano se ve influenciado por el paradigma educativo centrado en competencias? A continuación, partiendo de la evaluación PISA y la Prueba Saber 11 evaluaciones de la calidad educativa que Colombia realiza, podrá comprenderse mejor cómo el MEN transformó el sistema educativo del país centrándose en la educación por competencias.

Programa Internacional para la Evaluación de estudiantes o PISA por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment. Esta medición de calidad educativa internacional evalúa en lectura, matemática y ciencias. La evaluación no se centra en conceptos propios de cada área, sino en la capacidad que tienen los estudiantes de aplicar los conocimientos a situaciones de la vida cotidiana a las que se verán enfrentados a lo largo de sus vidas. Con respecto a la lectura, PISA evalúa cuatro habilidades que permiten la competencia lectora: comprensión global, obtención de información, interpretación e integración y reflexión y valoración; a través de textos continuos y discontinuos. Los resultados del país evidencian falencias, ya que obtuvo desempeños inferiores al promedio de países que presentaron la prueba:

Gráfica 1 Niveles de desempeño en lectura. PISA 2012



(MEN, 2013, p.17).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha iniciado procesos de re-estructuración del sistema educativo para responder a los retos que esta prueba plantea; es decir, que la educación del país ofrezca a los estudiantes los recursos y espacios para que estos desarrollen al máximo sus habilidades y competencias y puedan aplicar lo aprendido a diversos contextos y situaciones en las pruebas internas y externas y posteriormente en sus vidas.

Pruebas Saber 11. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha venido realizando desde el 2014 una serie de modificaciones en la evaluación que mide la calidad educativa del país de acuerdo a estándares internacionales, en respuesta a las exigencias del contexto actual en el que los ciudadanos necesitan una serie de herramientas para poder desempeñarse a nivel

profesional, social y personal y en consonancia a los estándares básicos del MEN en lenguaje (2006) y filosofía (2010).

La Prueba Saber evalúa dos tipos de competencias: las genéricas, que son las que todo ciudadano debe desarrollar para poder desempeñarse en los campos laboral, personal y social; las no genéricas que corresponden a las competencias propias de cada ciencia, las profesiones y oficios (Icfes, 2015). Este es un cambio sustancial ya que exige la realización de currículos y acciones educativas que permitan la formación de estudiantes competentes para la vida y capaces de resolver pruebas nacionales e internacionales. En el marco de la investigación, fue indispensable detenerse en la comprensión de la prueba en lectura crítica, determinar qué evalúa, cómo evalúa y por qué se quiere formar lectores críticos. La Prueba Saber evalúa 3 competencias básicas en lectura crítica:

- A. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. Que se evidencia en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases del texto.
- B. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Esto se evidencia en la comprensión del sentido global de un texto: párrafo, sección y capítulo.
- C. Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. Esto se evidencia al enfrentar un texto críticamente: evaluar argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones y relacionar el contenido con el contexto (Icfes, 2015).

Puede concluirse la importancia de que en las prácticas docentes se incluyan los elementos que permitan el desarrollo de los desempeños de lectura crítica antes mencionados, no solo

para obtener resultados inmediatos en las pruebas nacionales o internacionales, sino como respuesta a la responsabilidad social que tiene la escuela de formar ciudadanos competentes para el mundo de hoy. Un lector crítico será un ciudadano con criterio, crítico frente a las situaciones que lo rodean, con capacidad de decisión acorde al bien personal y común, capaz de argumentar y defender su posición.

Para Cassany (2003), el lector crítico es aquel que “mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista” (p.114). Cassany (2003), expone que la lectura crítica se logra al desarrollar las siguientes competencias:

Definición de las competencias según Cassany

Comprender	Los puntos de vista, temas y propósitos lingüísticos de los textos.
Conocer el contexto	Desde el que se escribió el texto: idioma, comunidad, contenido cognitivo.
Producir discurso alternativos	Establece posición personal frente a los temas expuestos en el texto.
Utilizar recursos lingüísticos	Para expresar su opinión discursivamente.

(Cassany, 2003)

Para Valencia (2014), la lectura crítica “surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto y los conocimientos del lector” (p.12). Es decir, no es una simple opinión sobre un tema sino un profundo proceso de diálogo que se da entre el texto y el lector, en el que se busca encontrar la intención comunicativa del

texto y la postura del lector frente al mismo. Cassany (2006), asegura que la comprensión y significado que se le da al texto lo construye el lector a partir de los conocimientos que posee.

En relación a la lectura crítica, Elder y Paul (2007), plantean que es una competencia a la que se llega ejercitándose en las habilidades que permiten su desarrollo. El lector crítico es aquel que lee competentemente, es decir sabe lo que lee, tiene un propósito básico: comprender lo que el autor tiene para decir de un tema. Para alcanzar esto deben irse fortaleciendo cinco niveles lectura que permitirán formar el lector crítico:

Niveles de lectura que permiten formar el lector crítico

Parafrasear	Enunciar con sus propias palabras el significado de las oraciones e ideas del texto.
Explicar	Exponer, comparar, dar ejemplos, conectar, relacionar las ideas o tesis de un texto.
Analizar	Leer más allá de lo que quiere comunicar el autor. Reflexionar en torno a las ideas o tesis del texto.
Evaluar	Revisión de la calidad del texto: lógica, precisión, relevancia, significado.
Representar	Discutir, preguntar y plantear ideas en torno al tema y tesis del texto.

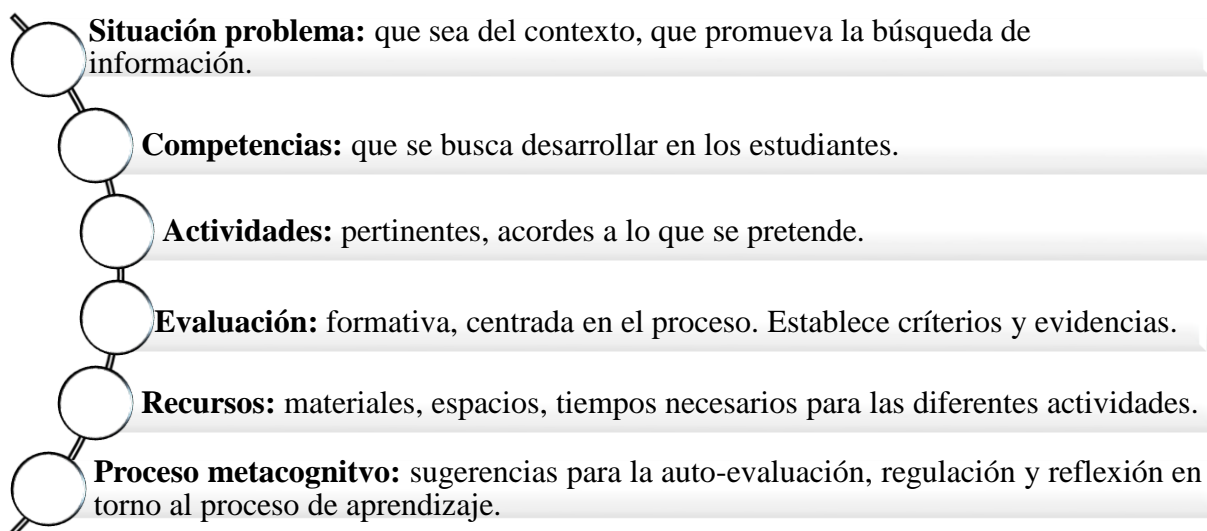
Elder y Paul (2007)

Conociendo de cerca la importancia de formar lectores críticos, surge la pregunta: ¿Cómo formar lectores críticos? ¿Quiénes son los responsables en la escuela de formarlos? ¿Qué estrategias y recursos en aula permiten su formación? Para Vásquez (2014), el proceso de lectura y escritura es responsabilidad de todas las áreas del saber, es decir de todos los maestros. Por eso, todos los currículos deben estar comprometidos con el proceso lector de los estudiantes y en constante búsqueda de recursos didácticos para fortalecer la lectura y la escritura.

Secuencia didáctica: formación en competencias. Buscó esta investigación transformar los desempeños de lectura crítica de los estudiantes del grado décimo de un colegio en la ciudad de Bucaramanga a través de una secuencia didáctica fundamentada en el ABP. Por eso, se hizo relevante definir qué es una secuencia didáctica, qué elementos la conforman, por qué es asertivo su uso dentro del marco de esta investigación.

Para Tobón, Pimienta y García (2010), la secuencia didáctica permite la planeación, organización de herramientas, recursos, espacios, estrategias y evaluación para alcanzar una meta educativa; el docente es mediador del aprendizaje, articula este proceso y da cuenta del mismo. Como objetivo de la educación hoy se avanza en el paradigma del fin de la misma, ya no se trata del contenido o del tema sino de las competencias que a partir de estos desarrollan los estudiantes y que los capacitan para saber vivir en la sociedad actual. Es relevante mencionar que la secuencia didáctica tiene unos componentes esenciales:

Componentes del aprendizaje basado en problemas.



(Tobón, Pimienta, & García 2010)

Aprendizaje basado en problemas.

Torp y Sage (2007), comprenden el ABP como una práctica pedagógica experiencial, que planteando un problema real permite la investigación y resolución del mismo. Díaz (2006), define el ABP como un proceso que tiene el centro la indagación, análisis y resolución de un problema. Se percibe en ambas definiciones del ABP como una estrategia de aprendizaje activa, experiencial, que relaciona el conocimiento con la realidad, que permite el aprendizaje a través de acciones que comprometen al estudiante como actor principal, que indaga, cuestiona, construye y concluye.

Momentos del ABP

Disponer a los alumnos	Contextualizar, motivar y abrir el ABP. Apoyar el proceso de entrada en la estrategia.
Presentación del problema	Nacido de la realidad de los estudiantes, retador, confuso, solucionable. Aparecen las posturas frente al mismo y la inquietud por resolverlo.
Determinar qué información se necesita	Determinar aquello que es necesario saber del problema, qué se sabe y qué se debe investigar.
Definir el enunciado del problema	Redacción del problema. Uso adecuado de términos, intención comunicativa, claro y preciso que permita la posible solución.
Reunir y compartir información	Desde el trabajo colaborativo se empieza a comprender, analizar y descartar información. Se comunica, así determinar qué sirve o no ante el problema planteado.
Generar posibles soluciones	Se estructuran y exponen las posibles soluciones nacidas del ejercicio investigativo.
Determinar la mejor solución	Evaluar las consecuencias y beneficios de las soluciones planteadas desde el ejercicio investigativo.
Presentación de la solución/evaluación del desempeño	Los estudiantes presentan los resultados, hacen cierre del proceso. Exponen cómo, por qué y para qué adquirieron ciertos conocimientos; esto permite la evaluación.
Informe y balance general	Reflexión final en torno a los aprendizajes adquiridos.

(Torp & Sage, 2007)

Se percibe en cada momento del ABP que los estudiantes se empoderan, asumen un rol determinante en el proceso y se desarrollan las competencias genéricas que permiten la lectura crítica. El lector crítico supera la literalidad y la inferencia para comparar lo planteado en los textos con la realidad, para evaluar los mismos, para proponer nuevas lecturas de la realidad; el ABP se constituye en una estrategia didáctica que genera un ambiente en el aula propicio para que se desarrolle la lectura crítica.

Es relevante mencionar que según Torp y Sage (2007) el ABP impacta de inmediato el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula de clase ya que: organiza el currículo en torno a problemas complejos que promueve aprendizajes significativos e integradores; compromete a los estudiantes, responsables de la situación problema, actores principales del proceso; genera ambientes de aprendizaje en donde los docentes acompañan, motivan y empoderan a los estudiantes en la indagación desarrollando así niveles más profundos de comprensión y mejora las habilidades de flexibilidad del pensamiento y la auto-regulación.

Díaz (2006), señala que el ABP “fomenta la reflexión, el pensamiento complejo, la cooperación y la toma de decisiones., que giran en torno al afrontamiento de problemas auténticos significativos situados en el contexto” (p.124). Es decir, que sí responde el ABP a lo que se propuso esta investigación con respecto a la transformación de los desempeños de lectura crítica en los estudiantes, ya que a partir de una situación problema del contexto tendrán que ejercitar las competencias que permiten la formación del lector crítico.

Metodología.

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo de investigación, puesto que buscó transformar una realidad educativa, por eso se consideró pertinente asumir este enfoque, no se pretendió cuantificar unos resultados sino describir una realidad educativa que intentó mejorarse. Para Strauss y Corbin (2002), este en este enfoque se ubica:

“cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales”. (p.20)

Se consideró el método de investigación – acción como el más apto en referencia al problema y objetivo de este ejercicio investigativo. Según Elliott (2000), la investigación – acción se relaciona con problemas prácticos, experimentales que los profesores ven en su labor dentro del aula, a través de la exploración se comprende la realidad, se teoriza y se aplica en el aula, se interpreta, reflexiona y se socializan los resultados.

Población y muestra. La población objeto fueron estudiantes de bachillerato del grado décimo de una institución educativa privada formal, con jornada única, en la Ciudad de Bucaramanga, Santander. 6 hombres y 5 mujeres, sus edades oscilan entre los 14 y 17 años de edad, ubicados en los estratos 4 y 5.

Instrumentos de recolección de datos.

1. **Cuestionario socio – demográfico.** Permitió al investigador conocer el contexto de los estudiantes participantes de la investigación.

2. **Cuestionario prueba escrita.** Tomado de los lineamientos generales de la Prueba Saber 11 en la que se evaluaron las tres competencias básicas en lectura crítica. Permitió conocer el nivel de desempeño de lectura crítica en el que se encuentran los estudiantes participantes en esta investigación: antes de la intervención y luego de la misma.
3. **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.
4. **Entrevista estructurada a los docentes de las áreas de lengua castellana y ciencias sociales.** Permitió obtener información con respecto al conocimiento de los docentes responsables de los procesos que permiten la formación de lectores críticos.
5. **Grupo focal.** Permitió obtener información de los estudiantes de décimo con respecto al desarrollo de los desempeños de lectura crítica después de la aplicación de la secuencia didáctica fundamentada en aprendizaje basado en problemas.

Categorías de análisis. La información obtenida de los instrumentos antes mencionada fue sistematizada y analizada teniendo en cuenta las siguientes categorías.

Categoría de análisis	Descripción
Articulación	Plan de área de la asignatura de filosofía desarticulado con las nuevas exigencias que plantea el Ministerio de Educación Nacional, Pruebas Saber y Pisa con respecto a la educación por competencias que permite la formación de lectores críticos.
Práctica docente	Las prácticas de los docentes de la asignatura de filosofía no promueven el desarrollo de las competencias de lectura crítica en los estudiantes debido a que el currículo no está estructurado para tal objetivo.

Integración al aula	La integración en el aula de la secuencia didáctica fundamentada en el aprendizaje basado en problemas en la asignatura de filosofía transformó o no los desempeños de lectura crítica en los estudiantes del grado décimo del Colegio Reggio Amelia
----------------------------	--

Resultados.

Teniendo en cuenta los diferentes instrumentos de recolección de información aplicados en la investigación a continuación se exponen algunos de los hallazgos más relevantes.

- Revisión del plan de área. Se leyó al plan de área de ciencias sociales en la asignatura de filosofía y se procedió a hacer el análisis desde los criterios: estructura, pertinencia, transversalidad y desarrollo de competencias. Se pudo evidenciar que existe desarticulación entre los lineamientos y metas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional y el plan que organiza y orienta la formación de los estudiantes, también el plan se aleja de lo que evalúan las Pruebas saber de los grados 3, 5, 9 y 11 en cuanto a lectura crítica y desarrollo de competencias.

Este hallazgo abre la reflexión en torno a la importancia de la organización de la práctica docente, puesto que desde el documento base (plan de área) es que se planea, ejecuta y evalúa el proceso dentro de las aulas. Si el plan de área está desarticulado de los lineamientos del MEN y las Pruebas Saber es evidente que las prácticas docentes estarán desarticuladas de los mismos.

Por último, resulta relevante mencionar la importancia de la formación y actualización docente pues estos son quienes guían el proceso formativo y de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes; un docente actualizado, que conoce los lineamientos del MEN y lo que

evalúan las Pruebas Saber podrá aportar en la re-significación de los planes de área y realizar así mejores prácticas dentro del aula que promuevan la formación por competencias.

- **Cuestionario sociodemográfico.** La caracterización de los estudiantes participantes permitió reconocer el contexto y desde ahí planear la secuencia didáctica fundamentada en el aprendizaje basado en problemas que buscó transformar los desempeños de lectura crítica. La práctica docente, además de fundamentarse en los lineamientos que da el MEN y las Pruebas Saber debe responder asertivamente al contexto de los estudiantes, de lo contrario las acciones del aula seguirán sin aportar en la formación por competencias.

Las actividades, instrumentos y recursos planteados en la secuencia didáctica aplicada en el grado décimo fueron acordes al contexto de los estudiantes. Se tuvo en cuenta el acceso a la internet, espacios, hábitos de lectura y apoyo de las familias en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- **Cuestionario prueba escrita.** Respecto al nivel de las competencias antes de la aplicación cabe resaltar que un alto porcentaje de estudiantes presentó dificultades en la primera y segunda competencia, es decir en la comprensión, manejo de información e interpretación de los diferentes tipos de textos que planteó la prueba; en la tercera competencia en lo crítico textual el nivel de desempeño se encontró mejor en comparación con las dos primeras competencias.

Acerca de la segunda aplicación de la prueba escrita, es relevante mencionar que hubo avance significativo en las dos primeras competencias, ahí se presentó transformación ya que respondieron correctamente más estudiantes. Cabe mencionar, que en la tercera competencia

hubo más estudiantes con error que acierto en las respuestas, variable que pudo presentarse por distracción o cansancio de los estudiantes. En futuras investigaciones bien valdría la pena hacer un análisis cuantitativo – comparativo de los desempeños de lectura crítica luego de acercar al aula alguna estrategia para tal fin.

- **Observación participante.** Resulta relevante resaltar que la reflexión en torno a la práctica docente dentro del aula permite evidenciar posibilidades de mejora y hacer consciente al maestro de su responsabilidad en el proceso formativo de los estudiantes. Es decir, evaluar constantemente lo que se hace en el aula da movilidad al proceso de enseñanza, permite que se actualice y se mejore para saber responder al contexto educativo actual.

Se percibe en las descripciones el impacto de los recursos aplicados desde el ABP en el aula. Hubo motivación, participación y cuestionamientos por parte de los estudiantes participantes, es decir se empoderaron del proceso, se hicieron actores principales de su formación. Cuando el estudiante se empodera hace las actividades propuestas consciente de que estas le están aportando algo en su crecimiento y que lo están formando para la vida.

Por último, es importante señalar que el empoderamiento de los estudiantes en torno a su proceso formativo lo generó el ABP que como estrategia problematiza la realidad – contexto de los estudiantes- y les permite dar respuestas creativas a la situación. En la observación participante se percibe a los estudiantes ejerciendo liderazgo, leyendo y encontrando la mejor solución a la situación planteada.

- **Entrevista estructurada.** Permitted acercarse a los conocimientos y percepciones de los docentes responsables de la formación de lectores críticos en la institución educativa. En

primer lugar es importante señalar que pocos docentes conocen lo que es la lectura crítica desde la definición y competencias que evalúa el MEN, es decir se evidencia falta de formación y actualización docente en cuanto a la misión de su área del conocimiento dentro del sistema educativo.

En este sentido, cabe resaltar que todos manifestaron conocer el ABP como estrategia que fortalece la formación por competencias, consideran que este aporta en la formación de lectores críticos porque permite el análisis, la lectura y la síntesis; señalaron que genera crisis, que lleva a los docentes y estudiantes a salir de la rutina para enfrentarse a situaciones concretas a las que se les puede dar solución de manera creativa. No existe claridad entre los docentes sobre la formación por competencias y la formación por contenidos; aunque desde 2006 y 2010 el MEN ha expedido documentos guías para la formación por competencias aún no se comprende y se da prioridad a lo conceptual dejando de lado los procesos.

- **Grupo focal.** Permitió conocer la percepción de los 11 estudiantes participantes, se grabó y luego se realizó la transcripción tal cual expresaron sus ideas los estudiantes. Es relevante mencionar que los estudiantes manifestaron que el ABP como estrategia didáctica responde a las necesidades educativas actuales, se sintieron cuestionados, motivados a leer e investigar y no solo les aporta conocimientos para memorizar sino que los forma para la vida, que los hace críticos, que les ayuda a tomar mejores decisiones teniendo en cuenta diversas perspectivas de una misma realidad o situación.

Por otro lado, manifestaron tener claro que lo importante de la educación en la asignatura de filosofía no son solo conceptos sino las herramientas, hábitos y competencias que esta les aporta para la vida al salir de la formación como bachilleres. Se percibe con las respuestas

dadas a la pregunta uno que comprendieron de manera más sencilla y práctica lo que es la lectura crítica y consideran que avanzaron en la misma, que les falta pero que ahora son conscientes de la importancia de la misma para su vida personal, social y profesional.

Discusión de resultados.

Respecto a la **articulación**, la investigación pudo concluir que el plan de área de ciencias sociales del Colegio en la asignatura de filosofía está desarticulado del contexto educativo actual. Ésta afirmación surge dado que no se evidenció el esfuerzo por acercarse a lo establecido en las normas educativas, los documentos del MEN, las Pruebas Saber y la realidad de los estudiantes. Según Moreno (2004), el currículo debería orientar la formación integral y fortalecer la identidad cultural, ya que en este se trazan las metas y objetivos por área y su aporte a la formación de los ciudadanos. Por esto, uno de los hallazgos en esta investigación, en torno a la desarticulación, es la mirada crítica a los procesos orientados por los maestros dentro de las aulas y de los resultados que ofrecen.

La Ley General de Educación (1994), estableció en los artículos 77 y 78 que la institución educativa debe generar espacios de reflexión y trabajo en equipo en los que se realice el diseño curricular de acuerdo al contexto de los estudiantes. Por lo evidenciado en este estudio, podría pensarse que directivos docentes y docentes no hacen esfuerzos concretos por disponer en su cronograma anual espacios para la creación, revisión y mejora constante de los planes de área.

Las ciencias sociales, en especial la asignatura de filosofía, se encuentran hoy frente a un cambio de paradigma debido a lo expuesto por el Icfes (2013), quien, al realizar la alineación

en la Prueba Saber, definió que las asignaturas de Lenguaje y Filosofía son las responsables de formar lectores críticos. Por eso, la revisión y actualización del plan de área se constituye hoy en una prioridad institucional, de lo contrario podría quedarse la asignatura en una “educación bancaria” como expone Freire (1968) en la que los estudiantes se limitan a recibir información que no usan, que no les aporta y que no los cuestiona.

En la entrevista estructurada aplicada a los docentes de Lengua Castellana y Ciencias Sociales pudo percibirse que éstos no cuentan con la claridad conceptual respecto a educación por competencias: Algunos expresaron que la diferencia se centra en que se apliquen los conceptos a la vida diaria, otros hacen referencia a las capacidades – habilidades que los estudiantes deben desarrollar. Tobón, Pimienta y García (2010), exponen que en los noventa el nuevo paradigma de formación por competencias generó grandes críticas y resistencia entre los educadores, podría pensarse que aún hoy persiste cierto temor de los docentes a abrirse a la transformación de sus prácticas pedagógicas que permitan mejorar la calidad educativa en cuanto al desarrollo de competencias genéricas y específicas.

En lo que se refiere a la categoría de **práctica docente** la investigación pudo evidenciar que en el ejercicio de enseñanza presenta dificultades respecto a la formación por competencias, se da prioridad al nivel conceptual, al manejo de información dejando de lado los demás procesos que permiten la formación de ciudadanos competentes para el mundo de hoy. Se percibió que no se motiva, ni acompaña los procesos de lectura y escritura adecuadamente y se lee para evaluaciones de nivel literal. Asegura Vásquez (2014) que la lectura y escritura es responsabilidad de todas las áreas del saber, es compromiso de todos los docentes promover el desarrollo de estos procesos que están ubicados entre las competencias genéricas

que todos los estudiantes deben potenciar al máximo para poderse desenvolver a nivel personal y social.

Freire (1968), asegura que la educación está en movimiento ya que debe responder a los diferentes contextos históricos, cuando los docentes no se actualizan y desconocen el contexto de sus estudiantes sus prácticas no aportan para el desarrollo de las competencias de los mismos. Urge que los maestros se abran a la “dialogicidad” propuesta por Freire (1968) como posibilidad al interior de la escuela para que conozcan a los estudiantes, sus realidades, sus intereses y así puedan hacer esfuerzos por re-significar el currículo para responder al contexto e intereses de los mismos.

El MEN (2006) comprende las competencias como eso que el estudiante al terminar su formación dentro del sistema educativo debe saber y saber hacer, es decir no se espera que repita conceptos sino que hubiese potencializado al máximo todas sus capacidades y competencias para poder desenvolverse en todos los campos de su vida. En la observación participante realizada por el investigador se evidenció que evaluar superando solo el nivel literal – conceptual ofrece a los estudiantes posibilidades de crecer, reflexionar y cuestionarse frente a diversas situaciones.

La evaluación por competencias es un riesgo que los docentes deben ir conociendo y asumiendo, dando espacios para la auto y la co-evaluación que permiten la metacognición puesto que el estudiante reflexiona sobre lo aprendido, aciertos y desaciertos, valoran su comportamiento, compromiso y responsabilidad desarrollando así habilidades que le servirán más adelante en lo laboral y personal.

En relación a la categoría de análisis **integración en el aula** la investigación pudo evidenciar que sí es posible re-significar el plan de área y acercar a las aulas estrategias que fomenten el desarrollo de las competencias genéricas y específicas. En el caso de esta investigación la secuencia didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas evidenció que sí es posible responder al contexto educativo actual, lo planteado por el Ministerio de Educación y las Pruebas Saber. El cuestionario prueba escrita 2 aplicado como cierre de la intervención en el aula evidenció que si hubo transformación de los desempeños de lectura crítica, mejoraron los estudiantes en su capacidad de comprender, analizar e inferir los textos continuos y discontinuos con los que se evaluaron.

En el grupo focal los estudiantes participantes manifestaron que el aprendizaje basado en problemas les aportó, mejoraron, que les es más fácil comprender textos y argumentar sus opiniones frente a los textos y las situaciones de la cotidianidad. En la entrevista estructurada los docentes en las preguntas expresaron conocer el ABP como una estrategia en la que el estudiante es el protagonista del aprendizaje puesto que resuelve situaciones utilizando sus capacidades y conocimientos; manifestaron que sí promueve la lectura crítica ya que para resolver problemas los estudiantes investigan, analizan y recopilan información. Las concepciones de Díaz (2006) y Torp y Sage (2007) respecto al ABP como un aprendizaje experiencial en el que los estudiantes reflexionan y aprenden desde la problematización de su realidad adquiere fuerza y actualidad como estrategia válida hoy para fortalecer la educación por competencias.

Lo expuesto por Tobón, Pimienta y García (2010), sobre la secuencia didáctica en competencias como herramienta para organizar, planear y evaluar para alcanzar metas en las

aulas, evidenció la investigación que tiene razón. Si los maestros conocen los documentos del MEN, el contexto de los estudiantes y lo que evalúa las Pruebas Saber y realizan ejercicios comprometidos de planear y acercar al aula estrategias, metodologías, recursos y espacios intencionados contribuyen en la formación de ciudadanos competentes para saber vivir en el contexto actual. En la observación participante se evidenció en el docente investigador que es consciente para qué y por qué utiliza ciertos recursos y estrategias y cuál es el aporte de las mismas al desarrollo de las competencias que se esperan desarrollar en los estudiantes.

Conclusiones

1. Aunque se ha hablado mucho en torno al cambio de paradigma educativo en el que la educación supera la mirada “bancaria” para abrirse a la consciencia de educar para la vida en todas sus dimensiones, la institución educativa y los docentes persisten en dar prioridad a lo conceptual, a lo tradicional. Este es, tal vez, el mayor reto que tienen hoy delante de sí los profesionales en educación: empezar a ser conscientes de la importancia de su labor, de la razón de ser de la educación como responsable de potenciar las habilidades y competencias de los estudiantes para que éstos puedan desenvolverse en su vida personal, social y laboral.
2. El plan de área es un elemento constitutivo en la institución educativa. Este documento guía, ilumina, orienta y permite el acompañamiento y evaluación constante de las prácticas docentes en el aula, el alcance metas y el desarrollo de competencias.
3. Es fundamental que las instituciones educativas del país asuman con mayor responsabilidad el compromiso de educar por competencias y centren sus acciones

en: actualización y capacitación docente en estrategias y metodologías, leyes educativas, lineamientos del Ministerio de Educación y pruebas estandarizadas nacionales e internacionales; espacios para la revisión, reflexión y mejora de los planes de área de acuerdo a lo antes mencionado, seguimiento y evaluación constante de las prácticas docentes en el aula.

4. Esta investigación pudo concluir que la evaluación no verifica competencias lejanas a lo que debe estarse desarrollando y potenciando en la educación pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media del país. Cuestionan los docentes que la prueba es estandarizada y que por eso no es aplicable a todos los contextos, pero esta investigación considera que aunque la prueba puede presentar falencias si es un instrumento válido para medir los resultados del paso de los estudiantes por el sistema educativo, puesto que la misma se fundamenta en los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional, las pruebas internacionales y el nuevo paradigma educativo de educar para la vida.
5. Esta investigación pudo evidenciar que la formación de lectores críticos es un proceso que se da a lo largo del paso del estudiante por los distintos niveles educativos y que se va logrando con la práctica constante que permite el fortalecimiento de las competencias. El estudiante empieza este proceso con la primera competencia en la que debe definir el tipo de texto y contexto del mismo, comprenderlo y dar razón en torno a la información que constituye el mismo. Posteriormente, la segunda competencia le permite inferir la intención comunicativa del autor y relacionar lo expuesto por el mismo con realidades cercanas. Por último, la tercera competencia le

da la posibilidad de establecer su posición crítica frente al tema o planteamientos del texto y saber expresarlos de manera respetuosa y discursivamente.

6. Cabe señalar la importancia que tiene la formación de lectores críticos en el contexto actual marcado por los cambios apresurados y la cultura de lo desechable que exige de ciudadanos con criterio, y con capacidad de cuestionar y tomar decisiones pensando en el bien personal y común. En la misma línea, siendo también la época de la información a la mano son necesarios pensadores críticos capaces de leer toda la información que reciben, sistematizarla, descartar y establecer posturas argumentadas frente a la misma.
7. En relación a la lectura crítica los resultados obtenidos permiten concluir que integrar en el aula acciones, recursos y espacios organizados con secuencias de aprendizaje fundamentadas en la formación por competencias sí aporta en la mejora de los desempeños que evidencian la lectura crítica. La secuencia didáctica por competencias le permite al maestro tomar consciencia de lo que quiere lograr, cómo y para qué lo quiere hacer. Es posible ofrecer mejores resultados si hace innovación, se da paso a la creatividad y se hace evaluación y mejora de las acciones en el aula. Es relevante señalar que es válido equivocarse en la práctica docente, pues no todo lo que planea funciona en la ejecución en el aula, no puede constituirse esto en la disculpa para no innovar y dar paso a la creatividad.
8. Pudo evidenciarse que el desarrollo de las competencias que permiten la lectura crítica exige transversalidad con todas las áreas del saber. Suele pensarse en las instituciones educativas que los responsables de la formación de lectores críticos son los docentes de lengua castellana y ahora los de filosofía, olvidando que las

competencias de lectura crítica son genéricas, es decir hacen parte de aquello que todos los estudiantes luego de su paso por el sistema educativo debieron haber desarrollado. Las competencias genéricas son fundamentales para que los ciudadanos estén capacitados para saber desenvolverse en todas las dimensiones de su ser. Por eso, todas las áreas deben asumir este compromiso y desde los saberes propios de cada asignatura a través de textos continuos y discontinuos hacer su aporte en el desarrollo del manejo de información, comprensión e inferencia y evaluación de textos.

9. Esta investigación pudo concluir que el aprendizaje basado en problemas aporta en la transformación de los desempeños de lectura crítica. Esta estrategia hace al estudiante responsable de su proceso de aprendizaje, problematizando la realidad motiva a la lectura, comprensión y evaluación de textos, fortalece el aprendizaje colaborativo y ayuda formar lectores críticos, puesto que en la solución del problema planteado se ejercitan las competencias de manejo de información, inferencia y comprensión de textos y argumentar posturas frente a los mismos.

Bibliografía

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Tobón, Tobón, S. & Pimienta Prieto J. & García J. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON.

Elder, L. y Paul, R. (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. California. EE. UU: Fundación para el *pensamiento crítico*. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Torp, L. y Sage, S. (1998). *El Aprendizaje Basado en Problemas Desde el Jardín de Infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freire, P. (1968) *Pedagogía del oprimido*. Chile: Siglo XXI.

- Moreno, H. *Diseño Curricular*. Colombia: S.E.M.
- Ley 115 de 1994. Colombia. Disponible en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN, (2010) *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Colombia.
- MEN, (2017) *Reporte de la Excelencia*. Colombia.
- Icfes, (2016) *Reporte de Resultados del Examen Saber 11 por aplicación 2016-2 Establecimiento Educativos*. Colombia.
- Icfes, (2013) *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, alineación del examen saber 11*. Colombia.
- MEN, (2015) *Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las Pruebas Saber 3°, 5° y 9°*. Colombia.
- MEN, (2013) *Colombia en PISA 2012, principales resultados*. Colombia.
- Mora & Rodríguez (2015) “*Concepciones de lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, Español y Literatura de una universidad pública de Bucaramanga*”. Universidad Industrial de Santander. Colombia.
- Saulés Estrada, S. (2012) *La competencia lectora en PISA. Influencia, innovaciones y desarrollo*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Facione, P. A. (2007) *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Versión 2007 en español: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Elder, L. y Paul, R. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. EE. UU: Fundación para el pensamiento crítico. Disponible en: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Elder, L. y Paul, R. (2007). *Lectura crítica*. California. EE. UU: Fundación para el pensamiento crítico, disponible en:
<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/LecturaCritica.pdf>
- Díaz Barriga, S. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, n° 32.
- Icfes, (2015) *Lineamientos generales para la presentación del examen Saber 11*. Colombia.
- MEN, (2006) *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Colombia.

- MEN, (2010) *lectura en PISA 2009, marcos y pruebas de evaluación*. España.
- MEN, (2013) *PISA 2012 informe español, resultados y contexto*. España.
- Vásquez Rodríguez, F. (2014) *La lectura y la escritura en clave didáctica*. Revista Ruta Maestra, edición 8. Colombia.
- Valencia Jurado, F. (2014) *La lectura crítica: el diálogo entre los texto*. Revista Ruta Maestra, edición 8. Colombia.
- Unesco, (1996). *La educación encierra un tesoro*. París.
- Díaz Barriga, F. (2006) *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica*. Revista perfiles educativos. México.
- Kant, I. (2007) *¿Que es la Ilustración?* Madrid: Alianza Editorial.
- Aristóteles (2012) *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Jaramillo, J. y Uribe Flórez, M. (2016) *Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y desarrollo de la lectura crítica en estudiantes del grado 11 – 8 de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, sede C*. Universidad Industrial de Santander. Colombia.
- Gordillo Alfonso, A. y Flórez, M. (2009) *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. *Revista Actualidades Pedagógicas*, Universidad de la Salle. Colombia.
- Robles, A. G., García, F. F. y Sonera, J. S. (2016). *Aprendizaje basado en problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 16. Costa Rica.
- Ynga, D. M. M. (2011). *Experiencia de aplicación del abp para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la universidad nacional de tumbes*. Revista Digital de Investigación en docencia Universitaria. Perú.
- 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.
- Hernández Salazar, K. D. y Páez Cely, Y. S. (2015). *Concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana*. Universidad Industrial de Santander. Colombia.
- Rosales Gracia, S. y Gómez López V. M. (2015) *Pensamiento crítico, lectura crítica y aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Medicina. Un estudio comparativo*. Revista de Educación y Desarrollo n° 35. México.

- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009) *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Revista Educación Química. México.
- 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.
- Trujillo Henao, F. (2011) *Enfoque de competencias en la educación: del conocimiento al uso y apropiación*. Ministerio de Educación. Colombia. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>
- Icfes, (2015) *Lineamientos generales para la presentación del examen Saber 11*. Colombia.
- González Ávila, M. (2002) Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana de Educación n° 29. España.
- Strauss, A. y Corbin J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2007) *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, S.L
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. España: ediciones Aljibe.
- Escobar, J. y Bonilla Jiménez, F. I. (2009) *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Revista cuadernos hispanoamericanos de psicología, vol. 9. Universidad el Bosque, disponible en: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf