

Prácticas pedagógicas que aportan al mejoramiento de las competencias en lectura crítica y de textos argumentativos en los estudiantes de grado 10 y 11 de la IE Pozo

Azul del sur de Bolívar

Elaborado por:

Lina Marcela Suárez Jiménez

Luis Carlos Martínez Muñoz

Mayerlin Vargas León

Nelcy Yadira Valbuena Bustos

Universidad Santo Tomás

Decanatura de división de educación abierta y a distancia

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

Bogotá

2021

Prácticas pedagógicas que aportan al mejoramiento de las competencias en lectura crítica y de textos argumentativos en los estudiantes de grado 10 y 11 de la IE Pozo

Azul del sur de Bolívar

Elaborado por:

Lina Marcela Suárez Jiménez

Luis Carlos Martínez Muñoz

Mayerlin Vargas León

Nelcy Yadira Valbuena Bustos

Asesor:

German Rolando Vargas Rodríguez

Universidad Santo Tomás

Decanatura de división de educación abierta y a distancia

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

Bogotá

2021

Contenido

Introducción.....	5
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
1.1 LECTURA DEL CONTEXTO.....	7
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.3 ANTECEDENTES	11
1.3.1 Antecedentes Nacionales	11
1.3.2 Antecedentes Internacionales	20
1.4 JUSTIFICACIÓN	26
1.5 OBJETIVOS	30
1.5.1 Objetivo general.....	30
1.5.2 Objetivos específicos	30
2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	31
2.1 REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES	31
2.1.1 Práctica pedagógica.	31
2.1.1.4. Aprendizaje significativo	39
2.1.2. Lectura crítica y de textos argumentativos	42
2.1.3. Competencias.....	47
2.1.4 Comprensión lectora	52

	4
3. MARCO METODOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO	54
3.1 REFERENTE METODOLÓGICO.....	54
3.2 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.	56
3.3 RUTA METODOLÓGICA	58
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	64
3.4.1 La entrevista semiestructurada.....	65
3.4.2 El grupo focal.....	65
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
Conclusiones.....	73

Introducción.

En el presente anteproyecto se propone desarrollar una investigación sobre las prácticas pedagógicas que aportan al mejoramiento de las competencias en lectura crítica y de textos argumentativos en los estudiantes de grado 10 y 11 de la IE Pozo Azul del sur de Bolívar. Para tal efecto, el documento se dividió en tres capítulos que comprenden: el problema de investigación, el marco teórico y conceptual y el marco metodológico y epistemológico.

El primer capítulo incluye en su primera parte una lectura del contexto en la cual se describe la realidad de la población que acude a la IE teniendo en cuenta las particularidades socioeconómicas de la región y en particular del municipio de san Pablo. En la segunda parte de este primer capítulo se define el planteamiento del problema referente a las prácticas de los docentes de la IE Pozo azul con el objetivo de identificar, reconocer y delimitar los objetos de investigación a partir del análisis del PEI y su impacto en las prácticas docentes de la institución intervenida. Seguidamente, se aborda una relación de antecedentes académicos sobre los cuales el grupo indagó, cuyo propósito es recabar información en torno al tema investigado, permitiendo dilucidar referentes conceptuales y autores importantes que brindan un camino teórico a este anteproyecto desde su singularidad. Posteriormente, se justifica por qué y para qué se está investigando y se describe la importancia la importancia de este proceso. El primer capítulo finaliza con la proposición de los objetivos, general y específicos que se traza para este trabajo de investigación.

El capítulo dos corresponde al marco teórico y conceptual que comprende los referentes desarrollados a partir de las categorías de análisis derivada de los objetivos, de los cuales se derivan unas subcategorías que enriquecen aún más el sustento teórico del trabajo.

Por último, el tercer capítulo aborda el marco metodológico y epistemológico, el cual abarca en un primer momento el tipo de investigación, que en este caso es la investigación de enfoque cualitativo, continúa con la definición del estudio epistemológico desde la hermenéutica que comprende la interpretación de las realidades de la investigación. El tercer capítulo finaliza con una propuesta de ruta metodológica con base en el estudio de caso sobre el problema de investigación que se está analizando en la IE Pozo Azul del sur de Bolívar, en el cual se incluye una definición de las técnicas e instrumentos de recolección de información de investigación a utilizar que son la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 LECTURA DEL CONTEXTO

La institución educativa Pozo Azul sede Bosque se encuentra ubicada en el municipio de San Pablo, Sur De Bolívar, en un barrio que se fundó como resultado de una invasión de tierras por personas desplazadas por la violencia. Por ello, la población de esta localidad se encuentra en el foco de diferentes problemáticas sociales como el reclutamiento forzado en niños, jóvenes y adolescentes, altos niveles de inseguridad en el casco urbano, asentamientos suburbanos e ilegales por parte de familias que huyen del conflicto armado, que se suman a las escasas garantías de no repetición que otorga el Estado y, en consecuencia, altas probabilidades de revictimización. Esta región de Colombia sigue siendo escenario de disputa entre grupos ilegales y la insurgencia por el control del territorio para el tráfico de drogas.

Como consecuencia de la realidad descrita, la población se encuentra en alto riesgo de sufrir violación de sus derechos humanos en diferentes aspectos, situación que se agrava por la ineficiente orientación y atención a las víctimas que ofrecen las entidades del Estado presentes en el municipio (Resultados del diagnóstico asistido por La UARIV-2016 incluido en el PDM 2016-2019 tomado del Programa en desarrollo con enfoque territorial (PDET)). Así las cosas, los alumnos que asisten a la institución educativa pertenecen a grupos familiares de escasos recursos económicos que provienen de entornos con grandes dificultades sociales. Para ellos, la escuela se convierte en un espacio que ofrece alternativas a su realidad en un ambiente de aprendizaje que otorga otras posibilidades de convivencia,

sin que ello signifique que la población deje de manifestar en sus relaciones y comportamientos, la difícil situación de sus hogares no siempre de manera consciente.

Los habitantes del municipio provienen de diferentes regiones del país, Santander, costa caribe, eje cafetero, región antioqueña e incluso de la región pacífica chocoana. Las familias se han asentado en el municipio en búsqueda de sustento económico con el fin de mejorar sus condiciones de vida. Los cultivos ilícitos motivaron una migración importante ante la posibilidad de mejores ingresos, con el espejismo del dinero fácil de manera rápida, lo cual propició una multiculturalidad en la que predomina la cultura costeña. El acento de los lugareños es una mezcla particular entre el costeño y santandereano que en la región se conoce como *ribereño*. En resumen, las familias que viven en las zonas aledañas a la institución pertenecen a la población desplazada que ha llegado al municipio principalmente por efectos del conflicto armado, fenómeno que se ha presentado en diferentes épocas tanto en la zona rural del municipio como en toda la región. Por tanto, de estas familias proviene la población estudiantil que acude a la institución y, por consiguiente, se pueden caracterizar por el perfil anteriormente descrito (PEI, 2020).

En diálogo con los docentes de la institución manifiestan que, en efecto, los estudiantes que acuden a la institución viven en los alrededores del IE y sus historias de vida dan cuenta que sus familias han tenido que salir de un momento a otro de sus lugares habituales de vivienda y se han visto obligados a realizar asentamientos en la cabecera municipal en condiciones desfavorables. La infraestructura de sus viviendas es precaria, pequeñas casas de madera que habitan grupos numerosos de personas en situación de hacinamiento, generalmente con problemas de empleo, de manera que los limitados ingresos que logran procurarse no alcanzan para satisfacer las necesidades esenciales que debe tener una

persona. Aún en este escenario, los padres buscan que sus hijos puedan acceder a mejores condiciones en el futuro, motivo por el cual los matriculan en la institución para que el estudio permita nuevas oportunidades para mejorar la calidad de vida.

Como se recoge de las conversaciones preliminares con los docentes de la IE Pozo Azul, su ejercicio pedagógico se basa en las directrices del PEI que establece que debe enseñarse de forma instruccional, lo cual deriva en un escaso desarrollo de prácticas educativas que promuevan en los estudiantes la lectura crítica y de textos argumentativos y, por el contrario, están enfocadas más bien en las competencias laborales buscando afianzar las habilidades y actitudes necesarias para que los egresados alcancen las competencias que les permitan acceder al mundo del trabajo.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el siguiente apartado se dará una descripción sobre el planteamiento del problema, enfatizando en las prácticas educativas en la Institución Educativa Pozo Azul del Sur de Bolívar, que se enfocan a incentivar y desarrollar proyectos productivos referentes a las prácticas agrícolas y pecuarias orientadas a fomentar la mentalidad empresarial en los estudiantes. Los programas de la Granja Integral y guardabosques de Pozo Azul buscan desarrollar en los educandos competencias laborales generales (CLG) las cuales, según el PEI, son exigidas por los mercados globales y el rápido avance de la tecnología. Es decir, que a partir de una educación orientada hacia la producción y tecnificación se encamina al estudiante a ser competitivo en el ámbito laboral; y, por ende, la institución se centra en formar con base en estas competencias enfatizando, además, en las competencias éticas, el trabajo en equipo y el manejo de recursos e información, debido a que los “empleadores tienen en cuenta, de manera especial, las condiciones personales que involucran

competencias claves” (PEI 2020). Dado que la Institución está encaminada a ofrecer una educación que forma a futuros trabajadores productivos para su entorno y el país, los docentes guían sus prácticas de forma instruccional dejando de lado aquellas que desarrollan prácticas educativas que promuevan en los estudiantes la lectura crítica y de textos argumentativos, de acuerdo con la lectura de contexto.

Con base en lo anterior, se analiza que las prácticas pedagógicas están orientadas hacia el desarrollo de proyectos productivos que fomentan una mentalidad empresarial y del trabajo en los estudiantes cuyo principal objetivo es que ellos respondan con las demandas sociales y económicas de su región, la región caribe, aportando con mano de obra al desarrollo de esta. Por ello, es de anotar que los proyectos ocupan una gran cantidad de horas académicas dentro de la jornada escolar, prestando gran importancia a estos y su desarrollo, pues se busca formar personas competentes, emprendedoras, responsables y honestas, que creen “sus propias microempresas en la búsqueda de alternativas de solución y mejoramiento de la calidad de vida de su región” de acuerdo con la visión del (PEI, 2020).

Sin embargo, se resalta que la formación en las competencias laborales generales (CLG), como lo señala el PEI de la Institución Pozo Azul del Sur de Bolívar, no implica reemplazar la preparación ofrecida por las áreas fundamentales en la institución educativa; por el contrario, puede coadyuvar en el proceso de la formación necesaria para ingresar a la educación técnica, tecnológica o universitaria, pues por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las diferentes áreas y en el proyecto productivo, el estudiante adquiere conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades. Viéndose la importancia de articular tanto en teoría y práctica el proyecto pedagógico con el productivo y las áreas del

saber, para la “formación de personas críticas, reflexivas y decisivas frente a las problemáticas socioeconómicas y culturales que vive la región” Misión del PEI (2020)

En efecto, a lo anteriores planteamientos lo que se quiere es lograr una transición de las prácticas pedagógicas orientadas a la instrucción técnica que enrutan al estudiante al trabajo, hacia unas prácticas más pedagógicas orientadas al mejoramiento de la lectura crítica y argumentativa que les permita a ellos ser más críticos, reflexivos, analíticos y decisivos con visión y determinación de continuar los estudios académicos y acceder a la educación superior pública, por consiguiente surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que aportan al mejoramiento de la lectura crítica y de textos argumentativos en los estudiantes de grado 10 y 11 de la IE Pozo Azul del Sur de Bolívar, que les facilite el acceso a la educación superior pública?

1.3 ANTECEDENTES

El siguiente escrito tiene el propósito de tomar como referencias algunos antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional, resaltando en cada uno de ellos principalmente el nombre de la investigación, la pregunta de investigación, la fecha de la publicación, los autores y palabras claves como información general. Asimismo, se destaca que cada antecedente presenta el asunto de investigación de manera descriptiva, enfatizando a la vez en la metodología de la investigación, el enfoque de la investigación, las teorías y el aporte de cada uno, recalcando finalmente la relevancia y la pertinencia de estos hacia la investigación.

1.3.1 Antecedentes Nacionales

Nombre de la investigación: Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido.

Pregunta de investigación: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas dominantes en torno a la iniciación en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, qué concepciones y qué discursos subyacen en ellas?

Fecha: Primer semestre del 2013

Autores: 1. Valencia Fabio. 2 Sánchez Castellón Ligia. 3 Cerchiaro Ceballos Eida. 4 Paba Barbosa Carmelina

Palabras claves: práctica pedagógica, enfoque comunicativo, imágenes visuales, textos publicitarios, lectura, escritor.

Este trabajo de investigación se refiere a las prácticas pedagógicas que predominan en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la escuela, cuyo proceso de investigación se desarrolló en el marco de la investigación acción pedagógica con metodología de carácter cualitativo, ya que recoge los discursos existentes en torno al tema desde las propias experiencias de los participantes: docentes de preescolar y de básica primaria desde el contexto escolar de la ciudad de Santa Martha Magdalena, también, se resalta la participación que tuvieron de los estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino y de los estudiantes del programa de Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena, quienes a partir de su saber aportaron al desarrollo de la misma. En cuanto al enfoque este es de índole comunicativo a partir del trabajo con textos publicitarios. Por otra parte, las teorías más relevantes son: la teoría psicogenética, de Piaget (Piaget. 1973; Piaget e Inhelder, 2002) a la cabeza; junto con la psicolingüística (Smith. 1983) y la pedagogía crítica de (Freire, 1985), que fueron decisivas en la constitución de un renovado marco teórico y práctico, que ha permitido explicar la lengua escrita desde la actividad cognitiva del sujeto, que en el caso

tiene que ver con la lectura en orden de identificar, anticipar, inferir, predecir e ir más allá. Otra teoría relevante dentro de la investigación es el constructivismo que según Pozo (2006), las teorías constructivistas asumen un enfoque holístico, organicista y estructuralista, de modo que vincula el aprendizaje al significado que el organismo atribuye a los ambientes a los que se enfrenta, en función de las estructuras cognitivas y conceptuales desde las que interpreta ese ambiente (p.25), es de anotar que el autor y su definición es citado en la investigación. Se resalta también el enfoque comunicativo con (Ferreiro, 1990; Ferreiro y Gómez, 1983 Ferreiro y Teberosky. 1989) y un enfoque narrativo (Bruner, 1980) ya que centra su interés en desarrollar los aspectos comunicativos de la lengua, finalmente se nombra dentro de las teorías relevantes las prácticas pedagógicas, en las cuales el docente no sea un transmisor o un simple dictador, citando autores para el sustento teórico como: (Coll, 1996; Tezanos, 1985.2006; Restrepo, 1996;2003; Wittrock, 1997). Siendo pues el aporte de este antecedente a la presente investigación: el entender la importancia de la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula de clase, pasando de las conductuales a unas más constructivistas y significativas, que promuevan en los estudiantes una lectura y escritura más comunicativa. Finalmente, la relevancia y la pertinencia del presente antecedente es propiciar espacios investigativos para que los docentes en manera conjunta empiecen a evaluar y reflexionar sobre sus prácticas docentes en orden a ser renovadas en pro del aprendizaje de los niños.

Nombre de la investigación. Lectura crítica: Un camino para desarrollar las habilidades del pensamiento

Pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar las habilidades del pensamiento crítico como la inferencia, la interpretación y la evaluación?,

Fecha: diciembre 2015

Autores: María Paula Marín Mendoza- Deysi Lorena Gómez Pajoy

Palabras claves: Lectura, lectura crítica, habilidades, pensamiento, pensamiento, interpretación, inferencia, evaluación.

En este trabajo de investigación se presenta una estrategia didáctica basada en la implementación de cuentos cortos para el fortalecimiento de la lectura crítica, apoyándose en un marco conceptual y teórico que guíe al docente y al estudiante para una práctica más fructífera de la lectura. Se entiende que el proceso de lectura es un proceso que comprende el lenguaje escrito, en el cual interviene el texto, su forma y su contenido, como también un lector activo que tenga un objetivo de lectura para interpretar el texto. El significado de este depende de las ideas del lector y de los objetivos que tenga para la lectura. Teniendo en cuenta que el proceso de lectura es constante y se entiende como un proceso y no como un producto más que el estudiante desarrolla.

Por otra parte, las teorías más relevantes de Allan Luke con su aporte desde la lectura crítica, en el que sostiene una postura crítica que se tiene frente a la vida, la sociedad y la cultura, dando a conocer sus argumentos, y juicios en relación con una situación. Desde otra perspectiva, según Cassany (2006): El ACD (análisis crítico del discurso) sostiene que el discurso no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo. Puesto que lo produce un enunciador que vive en un lugar y un momento concreto. Siendo pues el aporte de este antecedente a la presente investigación: entender la importancia de desarrollar en los estudiantes una lectura que implique la práctica de sus habilidades mentales, abrir espacios para la formación y el desarrollo de las habilidades del pensamiento por medio de la

práctica de la lectura crítica y finalmente renovar procesos de aprendizaje y elevar la calidad de formación de los estudiantes.

Artículo investigativo: La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica

Fecha publicación: 18 de junio de 2013 diciembre 2015

Autores: Sonia Helena Castellanos Galindo y Ruby Esperanza Yaya Escoba. Palabras claves: formación de docentes, aprendizaje reflexivo, pedagogía.

El siguiente artículo investigativo donde se analizan las reflexiones sobre la práctica pedagógica de profesores en ejercicio que participaron en un curso de posgrado en educación durante el segundo semestre de 2011. Para ello, se seleccionaron textos elaborados por todos los estudiantes durante el proceso, y en la lectura del material se estableció categorías previas y emergentes que dan cuenta de la forma en que los alumnos hicieron conexiones significativas entre el conocimiento pedagógico y sus prácticas de enseñanza. Se concluye que la reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica permitió que construyeran conocimientos de y en sus propias realidades; sin embargo, se puede ir más allá de lo logrado si se profundiza en la descripción de las propias acciones pedagógicas y si se opta por la formación de un *practicante reflexivo* mediante esfuerzos conjuntos y transversales en los programas dirigidos a su formación continua. en el que dentro de su marco teórico encontramos de gran relevancia grandes pedagogos activos han concebido al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero (Perreneud, 2010, p. 13) que va más allá de las prácticas tradicionales para diseñar y poner en marcha alternativas a partir de sus observaciones acerca de los estudiantes. Sin embargo, la consideración del ejercicio reflexivo en la formación profesional puede rastrearse desde

las ideas de Dewey (1989) de la *acción reflexiva* como una forma de afrontar y responder a los problemas a través de una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conduce. No obstante, el desarrollo de los planteamientos del ejercicio reflexivo en la acción profesional tomó fuerza en los años ochenta del siglo XX con los trabajos de Shön (1998) sobre la *reflexión en la acción*, pues sus ideas enriquecieron la comprensión del ejercicio profesional docente y de los procesos de formación.

El autor estudió contextos de aprendizaje de distintos profesionales y señaló que el conocimiento proposicional tiene un valor limitado para el profesional que egresa de la universidad. Se entiende como conocimiento proposicional el tipo de conocimiento prescriptivo proveniente de modelos de intervención y de teorías. Muchos de los profesionales desarrollan un saber tácito a partir de su experiencia práctica cuando se enfrentan a las condiciones indeterminadas del ejercicio profesional cotidiano a través de un proceso de reflexión en la acción, en el cual se integran conocimientos proposicionales y los saberes que surgen en la acción. Shön (1998) toma el concepto de "saber tácito" de los trabajos del economista Karl Polanyi. Es un tipo de conocimiento que se origina de la experiencia y está integrado a la acción; difícilmente, puede ser explicado por las personas, ya que es parte de sus estructuras de acción más profundas. El aporte de este artículo investigativo desde la experiencia, en el que resultó más frecuente la identificación de problemáticas, y desde ahí el planteamiento de alternativas de intervención; puede afirmarse entonces que los textos analizados presentaron, en gran medida, un ejercicio reflexivo enfocado a la acción. Por lo tanto, se puede ir más allá de lo logrado en esta experiencia, pues es necesario profundizar en la descripción de los participantes sobre sus propias

acciones pedagógicas y en la reflexión de esas descripciones, es decir, favorecer "la reflexión sobre la reflexión" (Brockbanck y McGill, 2008).

Hoyos, Q., & Manuel, E. (2017). Teoría de la conectividad: Un caso de estudio desde la lectura crítica (proyecto pedagógico de aula).

Palabras clave: Lectura crítica, tecnología de la información, Aprendizaje en línea, Trabajo colaborativo, enseñanza - aprendizaje, tecnología de la información.

Este trabajo de investigación se encuentra orientado al fortalecimiento de competencias de las pruebas Saber 11 aplicadas por el ICFES, centrado en el grado 11 y en el módulo de Lectura Crítica, debido a que los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo del municipio de Marinilla-Antioquía, poseen deficiencias en las competencias orientadas a la lectura crítica, lo que los lleva a obtener bajos puntajes en este tipo de pruebas de Estado y genera un obstáculo para la apropiación social del conocimiento. Para contribuir a resolver este problema se desarrolló un proyecto pedagógico de aula a través de un estudio de caso, aplicando la teoría del aprendizaje conectivista y el uso de Recursos Educativos Digitales Abiertos e Interactivos. En el proyecto pedagógico de aula donde se establece un banco de preguntas en el módulo de lectura crítica que responde a los intereses, inquietudes y necesidades de los estudiantes del grado 11 de la institución; y según la estructura de pruebas SABER 11 elaboradas por el ICFES, se integran las preguntas en un sistema informático para permitir la preparación por parte de los estudiantes, y a través de pruebas tipo SABER 11 aplicadas en el proceso de diagnóstico y final se miden los resultados, con avances significativos en los grupos experimentales (11A y 11D); y de manera comparativa se realiza un análisis con respecto a las pruebas de estado SABER 11, con resultados de mejora en el grupo 11D. Se

evidencia el potencial de la teoría conectivista en la mejora de competencias relacionadas con la lectura crítica, donde los estudiantes establecen conexiones a través de redes de aprendizaje, utilizan de manera colaborativa herramientas interactivas, plataformas y objetos virtuales, con el fin de lograr una mayor apropiación del conocimiento en el logro de aprendizajes significativos.

Este trabajo se relaciona con la investigación en curso, ya que propone a la lectura como un elemento de transformación y despertar crítico y es importante comprender el desarrollo metodológico empleado ya que desarrollan el estudio de caso donde se abordan grupos de estudio para comprender una realidad social relacionada con la lectura crítica en la cotidianidad del aula y orientada a las pruebas de estado SABER 11, cuenta con la participación activa de estudiantes y docentes, lo cual resulta pertinente para el desarrollo de esta investigación .

Morales Morelo, B. (2016). Plan de lectura crítica para la Institución Educativa José Antonio Galán De San Antero (Córdoba).

Palabras claves: alfabetización crítica, competencia lectoescritura, didáctica crítica, lectura crítica.

El proyecto de asesoría en gerencia educativa fue realizado por el programa de posgrado de la Universidad Tecnológica de Bolívar de la ciudad de Cartagena De Indias, el cual busca contribuir a la problemática que se viene presentando por el bajo rendimiento en las pruebas Saber en lo relacionado a lectura crítica, de los estudiantes de la Institución Educativa José Antonio Galán de San Antero Córdoba. El trabajo aborda el diagnóstico Institucional centrado en la asignatura de Lengua Castellana, y los resultados en las pruebas Saber –grados 3º, 5º y 9º- en la básica, delimitado en la población del grado 4º, se

desarrolla un plan de lectura crítica tomando como referentes los fundamentos de la didáctica crítica, que tiene en cuenta el mundo sociocultural, económico y familiar del estudiante, como insumos desde los cuales genera la construcción de hábitos de lectura y escritura que posibiliten alcanzar niveles de lectura crítica. Con base en estos considerandos, este plan se propone generar un proceso de construcción de hábitos de lectura y escritura con la población escolar mencionada, a través del diseño de una propuesta basada en los perfiles socioculturales y comunicativos del contexto, partiendo de la conformación de un grupo piloto que incluya a los padres de familia, que aproveche el diálogo de saberes y la alfabetización académica; buscando también con ello mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas internas y externas.

La metodología utilizada es cualitativa y culturalista; la cual plantea una estrategia basada en el diálogo de saberes como hermenéutica sobre un diagnóstico, desde la cual se plantean diferentes actividades pedagógicas.

De acuerdo con la anterior investigación resulta pertinente para el presente trabajo ya que se busca generar un proceso de construcción de hábitos de lectura y escritura que posibilite alcanzar niveles de lectura crítica en los estudiantes y llama la atención utilizan diferentes metodologías empleadas como diálogos de saberes, aprovechamiento del tiempo libre, uso de las TIC y se plantean claves para la enseñanza de la comprensión lectora, alternativas constructivas para la motivación, se permite conocer las dificultades y limitaciones de evaluación, la mejora de las técnicas educativas a la hora de afrontar la lectura en las aulas, objetivos y estrategias de enseñanza que hay que utilizar y cómo se van articulando los contenidos del plan de estudios y con la cultura propia del estudiante en su contexto.

1.3.2 Antecedentes Internacionales

Nombre de la Investigación: Práctica educativa y adquisición de la lengua de la escuela.

Preguntas de investigación: ¿Es posible una escuela inclusiva con este grado de diversidad lingüística o es necesario desarrollar fórmulas organizativas que –previamente garanticen el conocimiento de la lengua de la escuela con el alumnado extranjero? - ¿Qué uso de la lengua de instrucción tiene que hacer el profesorado? ¿Cómo se puede tener en cuenta la diversidad lingüística del alumnado respecto al conocimiento de la lengua de la escuela en las actividades de enseñanza y aprendizaje?

Fecha: 2007

Autores: Oller, Judith s. Serra i. Bonet, Josep María. Siqués, Carina.Vila, Ignasi.

Palabras claves: Atención a la diversidad, diversidad lingüística, aprendizaje de segundas lenguas, educación bilingüe.

El presente trabajo se refiere a las prácticas pedagógicas en orden de mejorar las competencias básicas del alumnado extranjero de la escuela de La Farga de Salt en la ciudad de Cataluña España, debido a que cada año aumentan en las aulas el alumnado extranjero provocando nuevos retos en relación a la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Para ello, se desarrolló actuaciones diversas desde el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, acciones encaminadas a apoyar a los niños y niñas extranjeros en su proceso escolar y hacia el aprendizaje de la lengua catalana, ya que es la lengua oficial de las actividades de enseñanza y aprendizaje; igualmente se destaca, que la lengua castellana es enseñada como asignatura a partir de segundo curso de primaria. Sin embargo, los estudiantes presentaron dificultades para desarrollar un buen conocimiento de las dos lenguas oficiales de Cataluña, no desarrollan las habilidades lingüísticas y cognitivas

necesarias para superar con éxito las demandas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje escolares. Por ende, el grupo de investigadores considero indispensable desarrollar trabajos que permitan identificar las prácticas educativas que promueven el conocimiento de la lengua de la escuela. En concreto, el proyecto buscó profundizar y localizar los factores y elementos relevantes para la organización escolar y la práctica educativa en escuelas plurilingües con estas características. Es de anotar que la metodología de la investigación se desarrolló en el marco de estudio etnográfico-longitudinal durante cinco años, comprendiendo desde el 2002 hasta el 2007, cuya población fue todo el alumnado de primero de primaria (aula A) del curso 2003-2004, y todo el alumnado de primero de primaria (aula B) del curso 2005-2006 (aula B), que tuvieron la misma maestra que es bilingüe catalán-castellano. Se señala que las fuentes de recolección de datos fueron tres: un diario de observación de las clases, registros en audio de las sesiones y los registros esporádicos en vídeo sobre las clases. En cuanto al enfoque este es de índole comunicativo que permitió el desarrollo de las competencias básicas de las lenguas enseñadas. Por otra parte, se encuentra que las teorías y autores más sobresalientes en este antecedente son: (Schechter i Cummins, 2003; Vila, Siqués i Roig, 2006), quienes afirman que se requieren nuevas formas de actuar en las aulas, tanto desde el punto de vista de la organización escolar como de la práctica educativa. Así mismo, en lo referente al análisis de los recursos semióticos y las estrategias discursivas utilizadas por la maestra en una situación de clase en la que el alumnado tiene un dominio muy limitado de la lengua, los investigadores citaron los siguientes autores (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Vila y al., 2006), quienes argumentan sobre los mecanismo educativo que permite el avance de todo el alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula es la posibilidad de

negociar los significados implicados en las tareas escolares, y finalmente se nombra la importancia teórica sobre el uso de la lengua propia del alumnado para promover conocimiento lexical y otras, relacionándose con la atribución de sentido al contexto escolar (Besalú y Vila., en prensa). Siendo pues, el aporte de este antecedente a la presente investigación: el comprender la importancia de nuevas formas de actuar en las aulas, renovando para ello la organización escolar y las prácticas educativas siempre en pro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita la participación activa del estudiante para que avance en su desarrollo lingüístico y cognitivo. Finalmente, la relevancia y la pertinencia del presente antecedente es el aporte significativo que se obtiene al entender desde diferentes escenarios y contextos educativos (aulas plurilingües) la trascendencia de la incorporación de nuevas prácticas en el aula de clase.

Revista de Educación, número. Extraordinario. España 2005, pp. 53-61.

En este artículo de La revista de educación número extraordinario 2005, De España Sociedad lectora y educación, Cerrillo (2005). Reflexiona sobre el hecho de que en España nunca ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores, pues leer no está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes. Además, la lectura ha sufrido y está sufriendo, cambios importantes porque ya no se lee por enriquecimiento personal, sino por práctica instrumental; se lee más como fuente de información que como fuente de conocimiento, se le impone al lector que leer, cuando debería ser.

“Leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector. Leer, una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten enfrentarnos

a una lectura, es querer leer, es decir, una actividad individual y voluntaria”. (Cerrillo, 2005. pág. 54).

De modo que, en la fomentación de la lectura crítica, la idea es que los estudiantes vean la lectura como una actividad individual y voluntaria donde ellos realizan un proceso de cognición y comprensión de lo leído y, a partir de este proceso los jóvenes critican su entorno y mediante el diálogo o la escritura son capaces de transformarlo. Así se realiza una buena lectura crítica que a partir de buenos hábitos o estrategias. Los estudiantes de la institución educativa décimo y undécimo se convierten en lectores competentes porque si leen, lo hacen con gusto y agrado.

Otros estudios que aportan información importante a la realización de este trabajo de investigación. UNESCO, “Impulsa la Lectura Crítica (entendida como escritura y oralidad) siendo necesario que se de en un contexto cultural y social armonizado”.

El mundo ha cambiado. Los lectores del siglo XXI no son los mismos de siglos atrás, son ciudadanos democráticos que participan activamente en el “debate intelectual”, de las decisiones políticas y de la vida en sociedad. Para poder ser parte de este debate, que se da a diario por las múltiples noticias y textos que los inundan, deben “disponer de una sofisticada capacidad de comprensión” (Cassany, 2004, p.3).

Detrás de los múltiples mensajes que rodean a los estudiantes en la actualidad hay puntos de vista y visiones del mundo, un lector que solo es capaz de decodificar un texto no logrará interpretar lo que realmente está comunicando su emisor. Ser lector en el siglo XXI significa ser capaz de participar en la comunidad letrada de forma consciente y crítica. Por esta razón, a partir de los resultados obtenidos, se releva la importancia de la formación de un lector autorregulado, es decir, aquel que logra tomar conciencia de las variables que

resultan importantes para su aprendizaje, que es capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura para lograr sus objetivos. Esta convicción agrega un nuevo desafío para las prácticas docentes en el aprendizaje de la lectoescritura en la región. Ya no basta con formar lectores, sino que el objetivo se funda en la formación de lectores críticos, con opinión, autónomos, capaces de desenvolverse frente a las exigencias del mundo actual.

Entendiendo esto, los docentes tienen un papel fundamental, deben ayudar a sus estudiantes a construir conocimiento en culturas y espacios letrados, y trabajar la Lectura Crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos. Por consiguiente, desde un planteamiento socio cultural, el ejercicio formativo referente a la comprensión lectora debe apuntar a la búsqueda de un lector que se regule a sí mismo, es decir, aquel que logra ser consciente de las transformaciones que se muestran valiosas para su aprendizaje, que tiene la capacidad de entender, elegir, acomodar y determinar su propia estrategia de lectura.

Nombre de la investigación: Factors Associated with Reading Comprehension of Secondary School Students

Fecha: 2019

Autores: Lin Wu, Martin Valcke, Hilde Van Keer

Palabras Clave: Alumnos de secundaria, comprensión lectora, motivación lectora, conciencia metacognitiva, variables explicativas

Citation: Wu, L., Valcke, M., & Van Keer, H. (2019). Factors associated with reading comprehension of secondary school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(4), 34 - 47. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2019.4.003>

Este trabajo de investigación aborda el papel que juegan en el desarrollo de la lectura de los alumnos, factores individuales, familiares y docentes, y los mecanismos a través de los cuales estos factores contribuyen conjuntamente al logro de la comprensión lectora. El objetivo de la investigación es el desarrollo de un modelo integral multinivel que muestre cómo operan las relaciones que involucran estos factores en la comprensión lectora de estudiantes chinos de secundaria. En una muestra aleatoria de 1322 estudiantes, agrupados en 27 clases, de cinco escuelas secundarias. Se evaluó las diferentes variables involucradas: a nivel del estudiante se tuvo en cuenta el género, la motivación de lectura autónoma, la motivación de lectura controlada, la estrategia metacognitiva de lectura y los ingresos del hogar; y a nivel del salón de clase se incluyó la calificación y la experiencia del maestro. Los resultados indicaron que la estrategia metacognitiva y la motivación de lectura autónoma fueron los dos elementos más significativos en la comprensión de lectura.

Se evidenció que la calificación y la experiencia del maestro influyen decididamente en la relación entre la estrategia metacognitiva y la comprensión lectora.

La relevancia de este trabajo en la investigación que se adelanta tiene que ver con la introducción de conceptos que hacen parte de las estrategias que pueden coadyuvar a mejorar la comprensión lectora en los alumnos y el impacto que estas tienen para alcanzar objetivos. Adicionalmente, evalúa una combinación de factores como los métodos y la calificación del maestro, que influyen en la consecución de las metas propuestas en el propósito de mejorar la lectura crítica aportando elementos para el análisis que resulta importante considerar.

Nombre de la Investigación: Prácticas pedagógicas en la enseñanza superior: un abordaje a partir de la unidad curricular de Iniciación a la Lectura y la Escritura

Fecha: 2019

Autores: João Paulo Balula & Dulce Melão

Palabras claves: prácticas pedagógicas; enseñanza superior; lectura; ciudadanía.

Cita: João Paulo Balula; Dulce Melão. "Práticas pedagógicas no ensino superior: uma abordagem a partir da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita". Revista Lusófona de Educação 45 45 (2019): 171-185.

En esta publicación de la investigación, se hace una reflexión sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Iniciación a la Lectura y la Escritura y el papel de los estudiantes y profesores de este siglo en Educación Básica. A partir de la lectura y de la escritura en el ámbito de la pedagogía para la autonomía, este trabajo analiza la relación establecida entre los contenidos programáticos de la unidad curricular de Iniciación a la Lectura y la Escritura y su articulación con las prácticas pedagógicas; y además indaga cómo la literatura contribuye en la construcción de una pedagogía que concilie el trabajo autónomo de los estudiantes con el trabajo en el aula. El estudio propone escuchar a los estudiantes para conocer la forma en la que leen y conocer el entorno en el cual construyen sus narrativas. Este trabajo aporta a la presente investigación, importantes elementos en cuanto a la importancia de las prácticas de los profesores en su papel como educadores y docentes, la necesidad de que estén abiertos al cambio, a los nuevos retos y prácticas novedosas, a la actualización permanente, a posicionar a la lectura como una condición prioritaria para el éxito escolar y como un instrumento de integración social.

1.4 JUSTIFICACIÓN

A través de esta investigación se pretende comprender la incidencia de las prácticas pedagógicas y su aporte a la lectura crítica y de textos argumentativos de los estudiantes del

grado 10 y 11 en la Institución Educativa Pozo Azul en San Pablo (Bolívar), con miras a potenciar un incremento en los puntajes de las pruebas Saber 11, de manera que existan mayores oportunidades de los egresados para acceder a la educación superior pública.

En la Agenda 2030 se recoge los Objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptados por Colombia, en los cuales se propende por “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030” (ONU 2015). En su alcance, la Agenda establece en el numeral 4.3, “garantizar la igualdad de acceso de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (ONU 2105). Los alcances de este proyecto están alineados con estos objetivos en los cuales se busca garantizar el acceso a la educación superior de calidad con igualdad de oportunidades para todos.

En el mismo sentido, el Plan Nacional de Desarrollo "Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad" 2018 - 2022, Ley 1955 del 25 de mayo de 2019, establece una política de implementación de la gratuidad gradual en educación superior pública, de manera que se garantice la permanencia y la graduación de estudiantes de bajos recursos. En este marco, el Gobierno Nacional implementó el programa Generación E, el cual permite que los jóvenes de las zonas más vulnerables del país, con puntajes sobresalientes en las pruebas SABER 11, puedan acceder de forma gratuita a programas con acreditación de alta calidad con lo cual se contribuye a la disminución de las desigualdades existentes en el acceso a la educación superior.

En el Decreto 1290 de 2009 el Ministerio de Educación Nacional ha establecido que la Prueba de Estado (SABER 11), realizada al finalizar el Grado Undécimo, aporte el insumo de datos para monitorear la educación impartida en los establecimientos educativos y,

adicionalmente, se convierta en el instrumento a través del cual las instituciones de educación superior evalúen a los aspirantes mediante la valoración de los resultados en consideración a los programas a los que aplique el estudiante y las competencias transversales, como es la lectura crítica y de textos argumentativos.

Se ha evidenciado que los estudiantes de la Institución Educativa Pozo Azul en San Pablo (Bolívar), presentan niveles bajos en los resultados de las competencias en lectura crítica de las pruebas SABER 11, dado que los puntajes obtenidos no se encuentran entre los percentiles mínimos y, en consecuencia, no alcanzan los promedios suficientes para acceder a la educación superior.

En el marco del “Sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación”, el MEN (2014, p. 18) cambió la denominación de Lenguaje por la de Lectura crítica con el fin de promover y medir la capacidad de los estudiantes para “comprender, interpretar y evaluar” cualquier texto (continuo o discontinuo), y estableció tres competencias básicas que según la Guía de orientación SABER 11.º 2020-1, recogen las habilidades cognitivas necesarias para: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. ICFES (2019, p. 28)

Por otra parte, la lectura ha sido uno de los principales instrumentos para acceder al conocimiento, por esta razón es importante desarrollar en los estudiantes habilidades para decodificar la palabra y para construir su significado, indispensables para la formación de lectores críticos y de textos argumentativos. Es necesario que la educación potencie en los estudiantes capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma en el mundo actual, alcanzar niveles de interpretación, priorizar el desarrollo de competencias

que involucran la capacidad de interiorizar conocimiento (aprender), pero también el saber ser, hacer, pensar, pues se requiere que los lectores propongan ideas, nociones y opiniones propias, con el fin de emitir juicios de valor o establecer relaciones significativas entre lo que leen y la realidad del mundo en el que viven.

De igual manera, profundizar en el estudio de las prácticas pedagógicas que permitan mejorar la lectura crítica y de textos argumentativos resulta relevante por cuanto el desarrollo de estas competencias es una de las estrategias en la vía de solucionar el problema del acceso a la educación superior, que evidentemente hace parte de los factores limitantes de la movilidad social.

En esta investigación pretende permitir la identificación de aquellas prácticas pedagógicas en las cuales se tiene dificultades y así poder implementar estrategias que ayuden a enriquecer y reflexionar sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que posibilite a los docentes implementar nuevas estrategias metodológicas, buscar soluciones para generar cambios significativos orientando, cooperando y autoevaluando su propio proceso. Estas acciones no solo permitirán al estudiante desarrollar habilidades y destrezas, sino actitudes y valores que ayudarán a tener mejores desempeños en cuanto a las competencias lectoras y así obtener buenos resultados en las pruebas SABER 11, incrementando las posibilidades de entrada a la educación superior y cooperar para que la Institución Educativa Pozo Azul en San Pablo (Bolívar) se convierta en agente de movilidad social en su entorno.

El aporte de este trabajo a la investigación en educación consiste en evidenciar la utilidad de aplicar a un contexto particular, que condensa las problemáticas más sensibles del país, una estrategia de investigación cualitativa en la cual, desde el acercamiento a los

sujetos, sus prácticas, sus vivencias, su entorno, en el contexto de su ejercicio se puede abordar propuestas que trascienden hacia el ámbito social de la comunidad.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo general

Identificar las prácticas pedagógicas que aportan al mejoramiento de la lectura crítica y argumentativa en los estudiantes de grado 10 y 11 de la IE Pozo Azul sede Bosque del Sur de Bolívar, que les facilite el acceso a la educación superior pública.

1.5.2 Objetivos específicos

- a. Caracterizar las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes de grado.
- b. Describir las comprensiones de los estudiantes de grado 10 y 11 sobre las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes que les aportan a las competencias en lectura crítica y de textos argumentativos.
- c. Reconocer las prácticas pedagógicas que aportan al desarrollo de competencias de lectura crítica y de textos argumentativos.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

En el presente capítulo, se mostrará las principales categorías desde una perspectiva teórica en relación con el estudio de investigación, por lo tanto, los referentes teóricos y conceptuales aquí tratados se centran en comprender el pensamiento de los autores que han contribuido a este campo de investigación desde sus estudios, tratando de relacionar con la presente investigación. Entendiendo estas razones, se presentan las siguientes categorías que configuran la idea principal del estudio de investigación.

2.1.1 Práctica pedagógica.

Las prácticas pedagógicas son las acciones educativas que el docente desarrolla dentro o fuera del salón de clase, en orden de desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje, en el cual juega gran relevancia el saber del educador y el saber mismo, involucrando, además, el saber pedagógico, entendiendo que estas (las prácticas pedagógicas), “no se pueden plantear por fuera del saber (la pedagogía), porque ella involucra tanto al sujeto del saber como al saber mismo”. (Zuluaga, 1987, p. 24). Por lo tanto, la acción del docente debe ser una acción pedagógica que implica ir más allá de las acciones individuales de enseñar o comunicar en un espacio determinado, pues la acción pedagógica de acuerdo con Bernstein (1998) “implica un análisis conceptual de las relaciones que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica”. Entendiendo que las estructuras de las relaciones pedagógicas en las cuales interactúan los sujetos constituyen las prácticas pedagógicas.

En este marco, las prácticas pedagógicas deben ser vistas desde el análisis de las interacciones de los sujetos en la realidad social y no solo desde la realidad de la escuela, pues ésta hace parte de la sociedad y de sus realidades, no siendo un lugar aislado y remoto apartado de la vida social. Entendiendo “las ‘interacciones’ como un concepto que hace las veces de mediación entre la representación y la acción” (Reguillo, 1998). La interacción es movimiento y acción, acción pedagógica desde la escuela y desde la sociedad.

Con base en lo anterior, se hace necesario que las prácticas pedagógicas posibiliten un diálogo armónico entre los procesos de formación del contexto escolar y del contexto social, con miras a fortalecer de manera significativa esta relación dialéctica, siendo entendido cada contexto como lo micro y lo macro, cuyo vínculo “tiene un componente epistemológico evidente... que se refiere a cómo conocer la realidad y a cómo se transforma en objeto de conocimiento”. (Salles, 2001:134). Analizar la realidad es comprenderla como un todo (tiempo y espacio), donde se mueven situaciones e individuos.

Es así, que “la relación entre lo microsocio (la práctica-la acción del sujeto) y lo macrosocio (la estructura social) se plantean como una relación-interacción integral en la que no hay una jerarquía determinada” acorde con la revista magisterio (2018), comprendiendo que lo microsocio son los procesos cognitivos y mentales de los individuos es este caso de los docente; cuyas interacciones, saberes y conocimientos pedagógicos; sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sus ideas son creadas en lo ‘macro social’ que se refiere a la organización social a gran escala. Siendo lo macrosocio los procesos de amplio alcance (instituciones) que son marcos habilitadores de la acción (lo micro)” acorde con la revista magisterio (2018). Por ende, lo micro referente a la acción pedagógica siendo los saberes, experiencias y actuaciones del

docente, que están ligados a lo macrosocial es decir a las instituciones que rigen su actuar y su saber pedagógico. configurando de esta manera las prácticas pedagógicas. Es por ello, que las prácticas docentes de los profesores de grado décimo y once de la Institución Educativa Pozo Azul del Sur de Bolívar deben ser vistas desde lo micro y lo macro en orden de determinar posibles actuaciones que favorezcan la lectura comprensiva y la lectura de textos argumentativos.

2.1 1.1. Práctica Pedagógica de Aula.

Las prácticas de aula son las intervenciones educativas, las cuales facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje, por ende, abarca “todas las actividades que los/as maestros/as realizan dentro del espacio y del tiempo escolar” (Rockwell, 1985), en la escuela ya sea dentro o fuera del salón de clase. Al respecto dice Cerdá que una "práctica" es una "acción" que se ejecuta dentro del espacio llamado escuela, en un tiempo específico que tiene su propia historicidad, (2001). Comprendiendo que son las intervenciones o las acciones que el docente realiza en su vida cotidiana en la escuela.

Las prácticas, según Beltrán (2006), “cumplen su función social en un espacio definido como la institución ‘escuela’; así, sintetiza de una manera multi contextualizada la política educativa, el currículum y el estilo propio del ser docente, sus normas y valores”, constituyendo “el núcleo fundamental del trabajo docente”, (Revista Magisterio, 2018). Comprendiendo que las prácticas pedagógicas de aula se llevan a cabo en la I.E Pozo Azul del sur de Bolívar siguiendo unos “parámetros” dados desde la política pública nacional, las normatividades de la I.E, desde las realidades del contexto del estudiante, comprendiendo los planos económicos, sociales, culturales, políticos en que se halla inmersa la IE y desde las cosmovisiones educativas del maestro y su práctica docente en el

municipio de San Pablo sur de Bolívar. En este contexto “la práctica docente abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente a un grupo hasta la totalidad social”. (Rockwell, 1986; 78), estando las prácticas inmersas en múltiples interacciones que convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se hace necesario entender en las prácticas pedagógicas de aula la importancia de “la relación sujeto- institución” como lo menciona Aguilar (1985), es decir; la relación docente- escuela, ya que ambas partes “influyen” en la otra, configurando la acción pedagógica, pues en ésta “intervienen tanto los elementos materiales como los ideológicos de la institución y claro, todos los elementos subjetivos que son parte inherente del sujeto (...)” (Revista magisterio, 2018). En las prácticas pedagógicas de aula también intervienen otras relaciones con otros actores educativos como: estudiantes, directivos docentes, docentes, y padres de familia; y así mismo, intervienen e influyen las relaciones del contexto en el que se encuentra la escuela, pues la práctica “se comprenden en la relación de sus varios componentes (...)” Freire (2005 p. 136) citado por Martínez (2017).

Por otro lado, cabe resaltar que el docente debe diseñar y planear adecuadamente la clase, ya que es una de sus principales funciones dentro de la escuela, pues de acuerdo a los lineamientos dados por el Ministerio de educación nacional de Colombia una clase es “una puesta en escena, y por lo tanto debe contar con un buen libreto y debe tener un ritmo adecuado que capture y mantenga la atención del público desde el inicio, en este caso los estudiantes” MEN (2015), y además según los mismos parámetros el docente debe *“aprovechar cada oportunidad que ofrece cada clase para hacer conexión con otras disciplinas y con el contexto, al tiempo que expone a los estudiantes a situaciones de la*

vida real en las que solucionan problemas, atienden necesidades y contribuyen con sus competencias a mejorar el entorno” MEN (2015), comprendiendo, que un maestro que realiza buenas prácticas pedagógicas de aula va más allá de la enseñanza tradicional del salón de clase, pues adapta las necesidades del contexto del estudiante y de la institución al proceso educativo, en orden de articular la vida diaria del estudiante con el desarrollo de competencias académicas.

Por ello, las prácticas pedagógicas de aula implica el quehacer docente en toda la extensión de la palabra, pues “todo lo que el profesor hace dentro del espacio y el tiempo escolar, por definición, es práctica docente” (Cerdá, 2001), ya que éste debe pensar para enseñar (planear), enseñar, reflexionar sobre lo enseñado para reformular las maneras de enseñanza y evaluar formativamente, en orden de desarrollar procesos educativos que sean significativos para los estudiantes acorde a sus realidades y necesidades, siendo por ende un “proceso intencionado, dialógico e investigativo, desde el que se promueven la comprensión de las realidades del contexto según los intereses de la sociedad en cuanto a la formación de individuos y colectivos” MEN (2015). Por consiguiente, las prácticas pedagógicas de aula desarrolladas por los docentes de la I.E Pozo Azul deben estar más enfocadas a las realidades contextuales de los estudiantes, y no en la educación bancaria como se han venido desarrollando, en la medida que sean prácticas más dialógicas e integrales, que formen a estudiantes “con un sentido crítico” Giroux. (2000 p. 21), que es lo que busca desarrollar la presente investigación.

Con la noción de prácticas de aula se hace referencia a los elementos de la realidad.

2.1 1.2. Habitus

Bourdieu (1996) nos facilita el concepto de habitus, pues fue quien desarrolló la teoría de la reproducción y específicamente el concepto de habitus para explicar cómo la educación y la escuela específicamente como institución objetiva y objetivada colaboran con las estructuras sociales para reproducirlas, al estar constituidas también de estructuras estructuradas y estructurantes en la acción pedagógica. “Las primeras implican la interiorización de los procesos y elementos sociales, en tanto las segundas implican la generación y estructuración de prácticas en la cultura y en los grupos sociales” acorde con San Martín y Quilaqueo (2012). Por ende, el habitus al tener los elementos: estructurados y estructurantes se hace perceptible a las relaciones sociales generando acciones que permite enfrentar al docente las situaciones escolares del día a día, que “surgen principalmente de la experiencia y sus interpretaciones permiten generar una variedad de respuestas a diversas situaciones pedagógicas” (Paz, 2004).

Se agrega, que Bourdieu y Passeron hablan sobre el habitus profesional, el cual lo definen “como el proceso a través del cual el desempeño profesional se interioriza de manera inconsciente en los individuos a nivel de conocimientos y prácticas profesionales” (1996), en este contexto los docentes de la IE Pozo azul del municipio de San Pablo de Bolívar orientan sus prácticas docentes basado en sus conocimientos y saberes pedagógicos (teórico-práctico), y sobre “la base de las relaciones intersubjetivas” (Díaz, 2005). Adquiriendo los docentes un sello propio sobre sus prácticas.

Además de lo expuesto, Rockwell señala “la importancia de la escuela como un espacio de formación para profesores que radica en la convergencia entre tradiciones históricas y pedagógicas, variaciones regionales y normas institucionales que van conformando las

prácticas cotidianas de enseñanza, las relaciones y las formas de organización que se dan en la institución” (1997). En este sentido, los docentes de la institución pozo Azul que orientan sus prácticas en los grados décimo y once van configurando su habitus profesional; es decir su esquema de obrar, de pensar, de reflexionar y de actuar, pues van adquiriendo y desarrollando su sello a medida que ejercen su desempeño profesional en un determinado contexto y realidad, como es el municipio de San pablo de Bolívar, y por ende interiorizan de manera inconsciente saberes y conocimientos que construyen su saber pedagógico tanto practico como teórico en orden de resolver situaciones académicas del contexto escolar.

2.1.1.3. Didácticas del lenguaje.

La cotidianidad comunicativa de los estudiantes de grados décimo y once de la IE Pozo Azul presentan algunas problemáticas referentes a la realización de la lectura crítica y la lectura de textos argumentativos, exigiendo por ende pensar en posibilidades de explicación desde la propuesta didáctica del lenguaje. “La didáctica actual en los diversos niveles de formación es un conjunto de técnicas para enseñar algunos de los aspectos formales del lenguaje” (Ramírez. 2020); siendo uno de sus enfoques la enseñanza de la lectura. Además, desde “los objetivos de la enseñanza, la concepción y el tipo de lenguaje enfatizado, y la metodología utilizada” de acuerdo con Ramírez (2020), percibiendo la importancia de la didáctica en el lenguaje.

Josette Jolibert (2002a) propone una nueva enseñanza del lenguaje a partir de la lectura de textos y la producción, desde un enfoque instrumental: *“Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc., en el momento en que tenemos verdadera*

necesidad, en una situación de vida precisa...” (p. 27). Al leer la proposición del autor, se entiende que leer es una actividad del día a día, que se desarrolla en cualquier momento, lugar o tiempo en orden de suplir una necesidad del lector.

Jolibert (2002) también argumenta sobre la comprensión de textos, basado en la idea de que este proceso lector debe estar acompañado de una toma de conciencia de la “utilidad y las diferentes funciones de la escritura” (p. 24). Siendo un proceso de lecto-escritura, en el cual “la escritura consiste en organizar las palabras para hacer reflejos verdaderos de las realidades, descubriendo sus utilidades y el placer que puede sentir quien hace las construcciones verbales” (Ramírez, 2020). Analizando, que la escritura plasma una realidad que es interpretada tras la lectura.

Sin embargo, el mayor aporte de Jolibert de acuerdo con Ramírez es hacia “los aspectos pedagógicos y didácticos: convertir al educando en actor de su propio aprendizaje” (2020), por ende, es tratar de configurar desde la didáctica que los estudiantes de décimo y once grado se apropien de una visión de aprendizaje más liberadora, que le permita ser crítico sobre su propio proceso educativo en orden de lograr aprendizajes significativos para su vida y su contexto de desarrollo en el municipio del Sur de Bolívar.

Con base en lo anterior, se resalta que la didáctica desde la propuesta de Jolibert trata de situar al estudiante como el protagonista del proceso educativo y al profesor como una guía, “cambiando el estatus de los niños, la vida cotidiana de la escuela y creando una vida cooperativa en la clase” (Ramírez, 2020). Así, lo reflexiona Jolibert citado por Ramírez “es leyendo como uno se transforma en lector”, “se enseña a leer con nuestra ayuda”, “el papel de ayuda del profesor no desaparece” (2020). Comprendiendo que la lectura es un

proceso, el cual necesita un andamiaje dado por el docente para que el estudiante se vuelva un buen lector, viendo la importancia de cada sujeto (estudiante-docente) en este proceso.

Por su parte. Carlos Lomas (2006) reflexiona sobre la importancia de mantener un enfoque para la enseñanza del lenguaje más representacional e informativo, argumentando que *“La educación lingüística y literaria debe favorecer el mayor grado posible de competencia comunicativa del alumnado en el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales (escuchar, hablar entender y escribir) (p.14).* Siendo una perspectiva que se orienta más hacia lo comunicativo del lenguaje, teniendo en cuenta las diferentes habilidades, siendo por ende una educación más lingüística, que trata de proveer al estudiante de décimo y once de estrategias didácticas que les permita entender y encontrar sentido cuando leen y se comunican.

Como se puede inferir de los anteriores planteamientos, existen diferentes perspectivas sobre la didáctica del lenguaje y sobre los enfoque que se pueden optar para la enseñanza de la lectura, por ende se hace necesario tener una visión más holística que integre de manera pertinente los enfoques, las técnicas y estrategias didácticas en orden de promover una educación “que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios” Lomas (2006) en los estudiantes de grado décimo y once de la institución pozo azul, con miras al mejoramiento de la lectura crítica y la lectura de textos argumentativos.

2.1.1.4. Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es fundamental para el desarrollo de este trabajo de investigación debido a que crea una nueva perspectiva para la enseñanza y el aprendizaje

siendo esencial para generar buenas prácticas pedagógicas y proponer acciones que aporten al mejoramiento del desarrollo de competencias de lectura crítica y de textos argumentativos. Es importante que el docente parta de las experiencias, problemas e intereses de los estudiantes y así mismo las tareas que se propongan deben elaborarse partiendo de su realidad, para que resulten más significativas y les permitan desenvolverse eficazmente en las situaciones de aprendizaje que se presenta dentro y fuera del aula. Es por esto por lo que la teoría del aprendizaje significativo juega un papel muy importante, Ausubel (2002). plantea “Los nuevos conocimientos están basados en los conocimientos previos que tenga el individuo, ya sea que lo hayan adquirido en situaciones cotidianas, textos de estudio u otras fuentes de aprendizaje. Al relacionarse ambos conocimientos (el previo y el que se adquiere) se formará una conexión que será el nuevo aprendizaje”.

Se reconoce que el uso de las estrategias de enseñanza, desde el aprendizaje significativo, como su nombre lo indica es lograr que aquello que se aprende tenga un significado por esto es importante crear acciones pedagógicas que favorecen una cultura lectora que ayude a los estudiantes de los grados 10 y 11 de la institución educativa Pozo Azul del municipio de San Pablo de Bolívar a interpretar y comprender mejor lo que leen ya que es tan importante adquirir buenas competencias lectoras. Ausubel describe “El lenguaje escrito es la llave no solo de ingreso a un mundo alfabetizado, sino la oportunidad de aprender de manera significativa desde la lectura y así comprender su realidad para transformarla. (1980, p. 55-63).

Teniendo en cuenta que en el aprendizaje significativo los conocimientos se relacionan con los ya existentes, Novak (1980) manifiesta que “ El nuevo horizonte educativo sintetizado en dos frases aprender a aprender y enseñar a pensar” ; es muy

importante dotar al estudiante de herramientas que ayuden a desarrollar el procesamiento de la información, Novak (1980) destaca que “ los mapas conceptuales son útiles para analizar las relaciones que se establecen entre los conceptos y ayudan a organizar y sintetizar mejor la información”.

Para Novak (1998) “El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano”. Según este autor le da así carácter humanista al término, ya que tiene en cuenta la importante influencia de la experiencia emocional en el proceso que conduce al desarrollo de un aprendizaje significativo, siguiendo con Novak (1998) “El aprendiz manifiesta una disposición para relacionar el nuevo material de modo sustantivo y no arbitrario a su estructura de conocimiento”.

Con lo anterior podemos decir que para que realmente surja un aprendizaje significativo de debe tener en cuenta también la parte humana y se deben crear ambientes que propicien mejores aprendizajes en los estudiantes y si tenemos en cuenta para este trabajo de investigación se desarrollara con una población vulnerable que ha estado inmersa en diferentes conflictos por lo siguiente es importante que se generen nuevos escenarios que contribuyan a mejorar sus prácticas pedagógicas en cuanto a la lectura crítica y textos argumentativos.

Lo expuesto anteriormente indica que la tarea del docente es brindar herramientas que posibiliten a los estudiantes responder a los estímulos del entorno y transformar su realidad permitirá aprender de forma significativa.

Vigotsky (1979) “En la teoría sociocultural da importancia a las relaciones del individuo con la sociedad para el desarrollo cognoscitivo. El aprendizaje mediado

socialmente aportará a un aprendizaje significativo”. Vemos entonces que las prácticas pedagógicas que aportan al mejoramiento de las competencias en lectura crítica y de textos argumentativos se dan en un contexto donde la lectura se desarrolla en un proceso cognitivo socialmente mediado y donde el docente debe propiciar escenarios que generen actividades significativas y que contribuyan al aprendizaje de sus estudiantes.

Vygotsky (1979), señala que “Todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida”.

Es importante reconocer que aprender significativamente no implica acumular información o ejercitar habilidades; se trata de construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros, que le permita cambiar la realidad en la cual se desenvuelve.

2.1.2. Lectura crítica y de textos argumentativos

Uno de los elementos que permiten el desarrollo de pensamiento crítico es la competencia en lectura crítica, medio a través del cual el estudiante adquiere la capacidad de interpretar la diversidad de narrativas y extraer de ellas el significado que le permita emitir un juicio propio, incluso sobre su propia realidad.

La población estudiantil del IE Pozo Azul, vulnerable en razón a las circunstancias del municipio de San Pablo ubicado en una zona que sufre los rigores que comporta el conflicto armado, los cultivos ilícitos y el desplazamiento forzado, requiere la búsqueda de oportunidades que permitan mejorar su calidad de vida. Una de ellas es incrementar las posibilidades de acceso a la educación superior, para lo cual se hace necesario trabajar sobre las restricciones que impiden el logro de este objetivo.

Desde la política pública se ha constituido el modelo de aprendizaje basado en competencias en las que se ha incluido el Programa Competencias Ciudadanas MEN (2015) que propende, entre otros elementos, por la reflexión crítica. Una componente primordial es la lectura, no solo de textos tradicionales sino de las diversas formas de comunicación que nos trae la era del mundo digital, de manera especial los textos argumentativos.

2.1.2.1 Lectura crítica

La lectura, según Dubois (1989) se ha estudiado desde tres visiones diferentes acorde con los cambios de la ciencia: como un conjunto de habilidades, como un proceso de interacción y como un proceso transaccional.

El primer modelo define la lectura como un conjunto de habilidades que desarrolla el niño en su proceso de aprendizaje. Como consecuencia de ello, adquiere la capacidad de descubrir en el texto los significados que forman las palabras escritas de la manera en la que el texto se las presenta. Por su parte, para el modelo de interacción la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje (Kenneth Goodman, 1989). El lector interactúa con el texto dentro de un proceso en el cual construye sentido a partir de la manera en que utiliza lo leído y le aporta lo que conoce y ha experimentado. Según Frank Smith en su libro *La lectura y el aprendizaje*, citado por Carrell (1992), la decodificación de los símbolos gráficos que ocurre en la mente del lector está signada por todo el bagaje de experiencia, conocimiento, cosmovisión, creencias, que le dan el sentido a lo que lee.

Finalmente, Dubois (1996) señala que la concepción de la lectura como un proceso transaccional fue planteado por Rosenblatt en *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work* publicado en 1978. Según este lingüista, el

lector y el texto experimentan una compenetración mutua en un entorno de particulares condiciones de cada uno que hacen emerger un significado propio de tales circunstancias.

Los modelos descritos anteriormente, dan cuenta de una profundización en el entendimiento del acto de leer en el cual se destaca, con cada vez más protagonismo, el papel del lector en el proceso de creación de significados derivados de la lectura, desde esa suerte de explorador que descubre la información que el texto va develando en el primer modelo, hasta el aporte sustancial con base en la experiencia del lector que dota a lo leído de un sentido particular, fruto de la transacción recíproca con el texto.

De acuerdo con el modelo transaccional, el concepto de lectura crítica surge como la disposición o inclinación a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para elaborar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado aun cuando podría resultar razonable prima facie. Para comprender la lectura crítica se requiere partir del examen teórico de ese marco general que constituye la alfabetización crítica como proceso sociocultural (Serrano y Madrid, 2007).

En la misma línea conceptual, siguiendo a Goodman (1989), la lectura crítica tiene como propósito el desarrollo y la implementación de mecanismos con los cuales el lector pueda encontrar en el texto una interpretación que es susceptible de ir cambiando durante la lectura. El contenido de información del texto es asimilado y el lector formará de él un esquema que también tiene ese carácter cambiante en el transcurso de la actividad de leer.

Desde el punto de vista teleológico, la lectura crítica pretende encontrar la relación entre el creador, la obra, el contexto y el lector por cuanto “implica la identificación de sentidos e intencionalidad al interior de cualquier tipo de texto: literatura, gráficas,

imágenes, música y danza” (Cardona & Londoño, 2017), en otras palabras, considera el entorno y los elementos subjetivos de quien escribe, pero también de quien lee y crea su interpretación. Según esta visión, adquiere sentido la proposición de múltiples comprensiones que resultan de las diferentes interacciones actor-lector y la yuxtaposición de sus respectivas realidades.

Así las cosas, fortalecer esta competencia en estudiantes que pertenecen a segmentos vulnerables de la población, como es el caso de quienes acuden a la IE San Pablo y sus familias, más allá de que constituye una de las competencias evaluada en las pruebas de Estado y por consiguiente permite mejorar las oportunidades de acceso a la educación superior, como se ha dicho, les permitirá ampliar la comprensión de la realidad de su entorno desde perspectivas diversas, con lo cual se abre las posibilidades a los estudiantes para “comprometerse críticamente con sus profesores, con otros alumnos y también con los límites de sus propias posturas como cruzadores de fronteras que no tienen que someter a juicio sus identidades cada vez que se refieren a asuntos sociales y políticos que no han experimentado directamente” Giroux (2000). Esta perspectiva permite la construcción de significados que darían lugar a una nueva interacción con el entorno desde una comprensión crítica que se constituye en una oportunidad de cambio.

Para concitar el interés del estudiante en la lectura resulta útil proponer temas que permitan captar su atención y a partir de allí forjar la construcción de significados que recojan y, a la vez, amplíen la comprensión de los textos leídos. Una situación que debe atenderse es el hecho que el material utilizado por los docentes en su mayoría no cuenta con el diseño didáctico que permita mejorar la lectura de textos argumentativos, además que las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes generalmente están apartadas del objetivo

de formación en competencias para el análisis y comprensión e interpretación de textos, en el entendido que es una actividad del área específica de las humanidades y no una competencia que puede desarrollarse desde todas las áreas. (Ministerio de Educación, 2014).

En efecto, la lectura ha dejado de centrarse en el conocimiento de las reglas de la gramática y la sintaxis para entrar en los enfoques psicogenético y sociocultural con lo cual el lector debe desarrollar habilidades cognitivas, que pueden ir desde el aporte de su propio conocimiento, hasta relaciones e inferencias, incluso el reconocimiento de diferentes tipos de discurso, cosmovisiones y puntos de vistas. UNESCO (2016).

2.1.2.1 Lectura de textos argumentativos

Para desarrollar las competencias que requiere el lector de textos argumentativos, se debe entender que estos textos corresponden a una actividad lingüística en la cual el autor expone su opinión con la intención de convencer al lector con argumentos que sustentan su posición de apoyo o rechazo a la cuestión sobre la que versa el texto. Un lector consciente del tipo de lectura que está abordando, percibe en el texto argumentativo la manifestación de discusiones y deliberaciones que hacen parte de las estrategias del autor para intentar convencer suficientemente al lector, la argumentación, en consecuencia, produce “huellas en el pensamiento”. (Álvarez, 2001).

En el documento de la UNESCO, Aportes para la enseñanza de la lectura (2016), se señala el hecho del acceso de los estudiantes a contenidos hipertextuales, en múltiples formatos, incluso transmedia, como consecuencia de la globalización de las telecomunicaciones y de la masiva producción y difusión de contenidos. Confluyen una amplia diversidad de temas, idiomas, disciplinas, culturas, géneros, en una suerte de oferta

ilimitada de información. El lector debe tener la capacidad de decantar el contexto del contenido del material de lectura, no solo sus características marcadas por la cultura, sino también sus propósitos y los puntos de vista del autor, estas son las competencias que retan al docente en la formación de los estudiantes con habilidades para leer textos argumentativos. Daniel Cassany (2004) se refiere al enorme desafío del lector contemporáneo requiere estar dotado de las “las armas que debemos esperar que tengan los ciudadanos del presente y del futuro, en una comunidad democrática, plurilingüe y pluricultural, científica y electrónica”.

En resumen, la lectura hoy se entiende como un acto sociocultural que resignifica el concepto de alfabetización (Cassany, 2004), en el alcance que le otorga Paulo Freire (1971), para quien “aprender a leer, alfabetizarse, es antes que nada aprender a leer el mundo, a comprender su contexto; es una relación dinámica que vincula lenguaje y realidad”.

2.1.3. Competencias

La competencia hace referencia a un concepto complejo y multifacético sobre el cual se han formulado múltiples definiciones, así como diversas clasificaciones teóricas, enfoques y usos en contextos tanto laborales como educativos.

2.1.3.1 ¿Qué es una competencia?

Desde los lineamientos curriculares de educación las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para ...”. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de estas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación específica. (MEN, 1998)

Teniendo en cuenta que las competencias se desarrollan a través de un proceso en el que se pretenden llegar a buen nivel y lograr excelentes resultados; en este proyecto educativo el proceso se pretende desarrollar es en cuanto al nivel de los estudiantes de la básica secundaria con el fin de que logren obtener buenos puntajes en sus pruebas saber ICFES; por lo tanto, desde el enfoque educativo Chomsky plantea el concepto de competencia al establecer la diferencia de la estructura sintáctica del lenguaje; competencia y actuación, en la que la competencia hace énfasis a la asimilación al conocimiento y dominio que el hablante tiene de su lengua; y la actuación se relaciona con el uso real que se da a la lengua en situaciones concretas.(Charria, Sarsosa, Uribe, López y Arenas, 2011).

Partiendo de lo que plantea Chomsky el propósito de este trabajo investigativo es que los estudiantes desarrollen las competencias adecuadas y logren desempeños superiores denotados en las pruebas saber por medio de los niveles de desarrollo de la competencia textual, pragmática, semántica, enciclopédica, gramatical y literaria; evidenciados a través de desempeños comunicativos de los estudiantes en lo se pretende redireccionar el papel de los contenidos dentro de las práctica curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos a través de los cuales se avanza en el desarrollo de competencias y procesos y de esta manera cuenten con la habilidad para entender, no sólo las palabras y oraciones, sino la globalidad de un texto, es decir lo que está escrito explícitamente y lo que no.

2.1.3.2 Competencia lectora

Según la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los informes PISA, la competencia lectora es:

“La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009).

Teniendo como referencia que la competencia lectora se prefiere la expresión "competencia lectora" a "lectura" porque es posible transmitir a un público no experto, de forma más precisa, lo que mide el estudio. (OCDE, 2017); ya que puede entenderse como simple descodificación o incluso como la lectura en voz alta.

La "competencia lectora" pretende expresar el uso activo, intencionado y funcional de la lectura en un abanico de situaciones y con diferentes objetivos. Según Holloway (1999), las destrezas lectoras son fundamentales en el rendimiento académico de los alumnos del instituto. Al igual que otros autores como Díez y García (2015) conciben el concepto de capacidad lectora como aquella “manifestación individualizada de la habilidad para decodificar, identificar la información y reflexionar sobre dicha información para poder valorarla en función de los saberes previos del lector y de los intereses o finalidades de la lectura” (Díez y García, 2015, p.5).

La intención de desarrollar una competencia lectora en los estudiantes de 11° de la institución educativa POZO AZUL es en relación al ingreso a la educación superior en universidades públicas del país, ya que la población donde se procura desarrollar la competencia lectora es de bajo recursos y pocas probabilidades de continuar; partiendo de que algunos de ellos irán a la universidad, otros cursarán estudios que los preparen para incorporarse al mercado laboral como reconociendo sus habilidades dentro de las competencias laborales ya que son aquellos “conocimientos y habilidades que tiene una persona para responder ante una tarea o actividad en el ámbito del trabajo. Unas

competencias profesionales que pueden incluir desde sus conocimientos adquiridos hasta otras capacidades y actitudes y otros se integrarán directamente en él tras finalizar la educación obligatoria” (Rojas, 2017)

El rendimiento en competencia lectora no es solo la base del rendimiento en otras materias del sistema educativo, sino que también es un requisito esencial para participar con éxito en casi todas las áreas de la vida adulta (Cunningham y Stanovich, 1997).

2.1.3.3 Competencia comunicativa.

La competencia comunicativa comprende el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten producir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada. Implica el uso de la lengua como instrumento de comunicación en cualquier situación oral o escrita. Normalmente, en las situaciones reales se dan simultáneamente como mínimo, dos de las cuatro *destrezas*, y a veces, las cuatro. En una situación de clase, por ejemplo, los alumnos escuchan lo que dice el profesor o los otros alumnos, intervienen hablando, leen algún texto y, a continuación, escriben acerca del contenido de este.

También, en muchas situaciones de la vida real se dan varias destrezas a la vez (conversaciones, la escritura de un texto a partir de la lectura o la escucha de otro u otros, etc.). De ahí la importancia de integrar el trabajo de las cuatro destrezas que, a menudo, en la enseñanza de segundas lenguas se ha realizado por separado. La competencia comunicativa se debe desarrollar globalmente, integrando las cuatro habilidades lingüísticas en situaciones reales de comunicación e interacción.

Según el lingüista Dell Hymes (1995), en contra de lo planteado por Noam Chomsky, el conocimiento del sistema lingüístico no garantiza el éxito de un acto comunicativo, sino

que, para ser competente en este ámbito, el usuario añade otros recursos, capacidades y habilidades a los estrictamente lingüísticos. Sin ellos, la comunicación no tendría éxito.

Michael Canale desglosó la competencia comunicativa en cuatro áreas de conocimiento y habilidad:

Competencia gramatical: Se centra en el conocimiento y la habilidad requeridas para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones: destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, semánticas...

Competencia sociolingüística: Tiene en cuenta los factores contextuales para buscar la adecuación de un significado dado a su representación concreta propia de un contexto determinado. Es decir, vela por encontrar el estilo apropiado a cada entorno y a cada contexto comunicativo en función de factores como el registro, la actitud y, de forma especial, el interlocutor, puesto que la adecuación sociolingüística proyecta en sí misma la relación que se establece entre los interlocutores.

Competencia discursiva: No es otra que la que permite dar cohesión en la forma y coherencia en el significado para que los textos sean inteligibles; es decir, por una parte, unión estructural en un texto a través, por ejemplo, de nexos o marcadores del discurso; y por otra, relación lógica entre frases de forma que exista una asociación de contenidos entre ella.

Competencia estratégica: Permite, mediante recursos verbales y no verbales, compensar los fallos en la comunicación –tanto de comprensión como de expresión– ocasionados por carencias producidas en alguna de las anteriores destrezas.

2.1.4 Comprensión lectora

Teniendo como referencia sobre lo que nos indica que es la comprensión lectora a partir de lineamientos curriculares de lengua castellana es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.).

Por otro lado, Pérez-Zorrilla (2005) en relación con el concepto de comprensión lectora, afirma que este supone “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que decodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (Egío, 2017)

En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984).

La comprensión lectora es una noción que surge de preguntarse qué es leer, «leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto» (Arroyo, 2009, p. 42), «Leer es decodificar aplicando las reglas de conversión grafema

fonema teniendo como fin comprender lo leído» (Jiménez, 2004, p. 5), «leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito» (Fons, 2005, p. 20) y la comprensión lectora es uno de sus procesos. En estas definiciones, como en muchas otras, no se tiene en cuenta al emisor de ese texto; en las que sí lo hacen es de forma parcial, por ejemplo, Suárez (2004, p.110) alude de pasada a la necesidad «del descubrimiento del propósito predominante del autor/escritor del texto: informar, persuadir, comparar, argumentar, expresarse, crear belleza». Para Snow (2001), la comprensión lectora es «el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje e implicación con el lenguaje escrito» (Pérez, 2014)

En cuanto a la comprensión lectora se hace énfasis mediante el desarrollo de unos niveles que de los cuales responden al ideal de correspondencia con edades, donde la madurez intelectual, emocional y social está acorde con la edad biológica y en los posible con el aula o el curso del aula en que se encuentre el estudiante teniendo en cuenta la realidad y cuidando de las expectativas de los estudiantes.

Estos niveles de comprensión lectora son: el literal, que hace la función dentro del texto es recuperar la información implícita; el interpretativo, propone reconstruir el significado extraído del texto relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo; el inferencial, permite diferenciar entre hipótesis y hechos constatados y, mediante los datos explícitos del texto, la experiencia y la intuición puede realizar suposiciones, crítica, emitir juicios de valor propios y defensa o detracción de ajenos; y el metacognitivo, se razona sobre el proceso de lectura en sí mismo y sobre el conocimiento a través de los textos. (MEN, 1998)

3. MARCO METODOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO

3.1 REFERENTE METODOLÓGICO.

La investigación que lleva a cabo el presente trabajo es de tipo cualitativo, dado que a partir de este paradigma se pretende escuchar las voces de los actores educativos de la institución Educativa Pozo Azul del Sur de Bolívar, cuyo acercamiento interpretativo se dará en el entorno mismo, pues se desea entender el contexto en el cual se desarrollan las prácticas pedagógicas. Desde la perspectiva de Maanen la investigación de tipo cualitativo “posee un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, por lo que estudia la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas involucrada” (1983). Es decir, que a partir de la interpretación del contexto y la escucha atenta de las voces participantes se lograra entender una realidad educativa y su problemática.

En efecto, la investigación de tipo cualitativo se enfoca en la interpretación y para ello se desarrollará la observación y el análisis de información del contexto que permite comprenderlo. Más allá de cuantificar datos, se pretende reconocer, comprender, reflexionar e interpretar de manera amplia una realidad existente (Martinez.2006). Lo que se busca es tratar de analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de las diferentes materias académicas en el sentido de revisar en qué medida aportan al mejoramiento de la lectura crítica y de textos argumentativos.

Así mismo, se resalta que la investigación de tipo cualitativo según Vasilachis de Gialdino, (2006), “posibilita que el investigador reconozca el paradigma interpretativo en lo que se sobrepone lo profundo sobre lo superficial, lo particular sobre lo general, extrayendo

de allí el significado, lo subjetivo y lo interno, pues la investigación cualitativa se orienta al significado, al contexto, la interpretación, la comprensión y la flexibilidad”. Es decir, que este tipo investigación es un proceso en el cual el investigador se acerca a un contexto determinado, en este caso el contexto educativo de la IE Pozo Azul, con el ánimo de identificar una realidad, de escuchar a los actores implicados para así lograr entender los puntos de vista y las conmociones de cada participante de manera particular, profunda y significativa, reconocer sus voces, sus contextos y sus problemáticas desde una mirada interpretativa.

Sin embargo, es importante aclarar que el investigador adopta puntos de vista particulares que pueden ser subjetivos e intersubjetivos respecto a los participantes de la investigación y el contexto, debido a que “el investigador con su género se acerca al mundo con una serie de ideas, un marco teórico (teoría, ontología) que especifica una serie de preguntas (epistemología)” de acuerdo con Álvarez Gayou y et (1999). Por ende, el investigador trae consigo ciertos rasgos culturales, sociales, educativos, de género o de raza que lo caractericen y que de cierta manera puede influir en las interpretaciones que haga sobre los participantes y el contexto de la investigación.

Como consecuencia de lo anteriormente planteado, en el campo de la investigación cualitativa se ha implementado “métodos que les permitan (a los investigadores) registrar con precisión sus propias observaciones y a la vez que permitan ver los significados que los sujetos le den a sus experiencias de vida” Álvarez Gayou y et (1999). Más preciso aún, la investigación cualitativa ofrece “un abanico de métodos interconectados para interpretar y buscar mejores formas de hacer comprensible el mundo de las experiencias que estudian” Álvarez Gayou y et (1999). Por consiguiente, la investigación cualitativa posibilita la

utilización e implementación de unos métodos que conducen a que las interpretaciones hechas por el investigador sean más acertadas, confiables y válidas.

En conclusión, la investigación cualitativa permite la interpretación desde el propio contexto y desde las propias voces de los participantes, de manera que el investigador cualitativo logre encontrar sentido e interpretar las situaciones, problemáticas y fenómenos con base en los significados dados por cada persona que participa en la investigación, lo cual implica comprender sus cosmovisiones, sus puntos de vista y los meta-relatos que subyacen, su particular manera de analizar sus realidades y su modo de entender el mundo. El objetivo es el de “ofrecer respuestas a algunos problemas o situaciones concretas a los que se enfrenta la misma” parafraseando a Denzin (1994) citado por Álvarez Gayou y et (1999). En este marco, el proceso investigativo desarrollado en la IE Pozo Azul pretende interpretar las practicas pedagógicas en los grados decimo y once para que a través de un análisis concienzudo se logre determinar cuáles son las practicas que aportan al mejoramiento de la lectura crítica y de textos argumentativos en los estudiantes con la finalidad de obtener mejores resultados en las pruebas Saber 11 para acceder a la educación superior.

3.2 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.

El enfoque epistemológico que va a ser usado en el presente trabajo de investigación referente a las Prácticas pedagógicas que aportan al mejoramiento de las competencias en lectura crítica y de textos argumentativos en los estudiantes de grado 10 y 11 de la IE Pozo Azul del sur de Bolívar, es el de la hermenéutica. Se tendrá en cuenta la indagación en el contexto social, con el fin de interpretar y comprender las practicas pedagógicas que pueden facilitar el aprendizaje de las competencias de lectura crítica y de textos

argumentativos y así poder otorgarle un significado que ayude a la construcción e interpretación de diversos tipos de textos y a desarrollar una lectura crítica y reflexiva en los estudiantes, buscando un incremento en los puntajes de las pruebas Saber 11, de manera que existan mayores oportunidades de los egresados para acceder a la educación superior pública.

Teniendo en cuenta a Gadamer (1993): “la hermenéutica tiene tres momentos: comprensión, interpretación y aplicación, estos contribuyen a la comprensión de la hermenéutica más como un saber hacer que requiere de una particular finura del espíritu, que como un método disponible” (p. 378). En esta investigación se aplicará los conceptos y lineamientos que surgen de la hermenéutica, como una técnica que permite al investigador observar, analizar, reflexionar, interpretar y comprender las situaciones desde diferentes contextos y con una perspectiva holística. Es claro que la realidad de cada ser humano está directamente afectada por las situaciones, emociones, sensaciones y demás factores que moldean y dan forma a su visión.

La hermenéutica como referente epistemológico nos ofrece la posibilidad de situar a los actores de la investigación en diferentes posiciones a partir de sus vivencias y así darles una interpretación y luego producir una explicación o comprensión en cuanto a la posibilidad de construir reflexiones teóricas, que proporcionarán las bases para interpretar las prácticas educativas que se dan en el contexto. La hermenéutica se convierte en la puerta hacia lo humano, hacia lo comprensivo, tal como lo plantea Moreno (2007), “Para que el proceso hermenéutico pueda acceder a la verdad del acontecimiento, la interpretación ha de ser comprensiva”.

De acuerdo con Fuentes (2002), “El método hermenéutico se ubica en el paradigma interpretativo, fenomenológico (naturalista), cuya finalidad es vislumbrar e interpretar en el marco de una comprensión mutua y participativa”. Es así que comprender las prácticas pedagógicas en las competencias en lectura crítica y de textos argumentativos en los estudiantes de grado 10 y 11 de la IE Pozo Azul del sur de Bolívar, ayudaran a cambiar y mejorar la construcción de teorías, prácticas y políticas educativas, lo que implica reflexionar sobre la realidad y así poder transformarla, como lo menciona (Mendoza, 2008).”Lo que supone que la hermenéutica no se queda en el campo de la pura abstracción o la pura comprensión, sino que de alguna manera incide en el curso de la acción”. Entendiendo así que la hermenéutica incide desde la teoría hasta llegar a la práctica, tal como lo menciona (Vilanou, 2001). “Podemos entender la hermenéutica como una teoría de la praxis.”

3.3 RUTA METODOLÓGICA

En este aparte se presenta el desarrollo de la ruta de investigación que se ha definido, la cual tiene como base el estudio de caso, como se describe a continuación.

Una de las características básicas del estudio de caso es que permite abordar de forma intensiva una *unidad*, que puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994). Como herramienta pedagógica o forma de investigar, en este caso, se pretende analizar las prácticas educativas de la Institución Educativa Pozo Azul con el fin de mejorar en los estudiantes del grado 11° la lectura crítica y de textos argumentativos. Independientemente de la complejidad, siempre se trabaja como una unidad. Aunque algunos estudios puedan incluir varias unidades, cada una de ellas se aborda de forma individual.

Así, el presente trabajo propone llevar a cabo un estudio de caso dentro de la investigación cualitativa teniendo como referencia que “un estudio de caso es un método de aprendizaje, que aparte de un ejemplo complejo considerado como un todo en su contexto, y se basa en la comprensión en conjunto (holístico) de dicho ejemplo, a partir de una descripción y un análisis muy detallado” (United States General accounting office, 1990, p 14, citado por escudero et.al, 2008, p. 8)

La ruta metodológica del Estudio de caso se indica para diagnosticar y decidir el terreno de los problemas donde las relaciones humanas juegan un papel importante. Se analiza la situación, se determina el método de análisis, se adquiere agilidad en determinar alternativas o cursos de acción y por último se toma decisiones. Cada una de estas acciones está definida por medio de las siguientes fases:

Fase preactiva

Busca familiarizarse con la naturaleza y el ámbito del área de estudio, es decir, en esta fase se realizará el diagnóstico contextual de la situación, el primer acercamiento a la comunidad como sujeto de estudio privilegiando las relaciones humanas, para luego realizar una formulación del problema.

En esta fase se propone estudiar de manera detallada el PEI del IE con el objeto de verificar, tanto desde la perspectiva misional como de las directrices mismas, la posibilidad de incorporar de manera transversal en las prácticas pedagógicas, las competencias de comprensión en lectura crítica y de textos argumentativos, o en caso contrario sugerir procesos para la vinculación de este modelo al PEI.

Fase interactiva

En esta fase se produce la obtención de datos a través de los medios elegidos. En esta fase se hará uso de las herramientas e instrumentos de investigación, para este caso las entrevistas semiestructuras y los grupos focales, con el fin de determinar un método de análisis de la situación y adquirir agilidad en la búsqueda de alternativas de posibles soluciones a la problemática.

Para efectos del desarrollo del grupo focal sobre la temática de las prácticas pedagógicas que actualmente se encuentran implementadas en la IE San Pablo, de acuerdo con el objetivo propuesto, se define una guía de entrevista que se presenta en el Anexo 1 y se define la logística con la participación de 4 estudiantes y dos docentes voluntarios de los grados 10 y 11 que se involucran al proyecto a través de estrategias de difusión e invitación al interior de la institución. Las sesiones se agendan de común acuerdo atendiendo la disponibilidad de los participantes.

Es necesario elegir el lugar para la actividad que debe contar con las características de ser un espacio dentro del colegio, conocido, que brinde confianza, ojalá con mínimo ruido y sin distractores, dotado del mobiliario adecuado para el propósito y de los medios tecnológicos para grabar (audio y video) de manera que permitan posteriormente analizar la comunicación entre los integrantes del grupo y el contenido de su participación.

Siguiendo a Hamui-Sutton (2013), para llevar a cabo el estudio focal se debe tener en cuenta los siguientes aspectos relevantes para garantizar el éxito de la actividad:

a) Conocer aspectos de los participantes como el entorno socioeconómico, edad, grupo étnico, nivel educativo, etc.

- b) Centrarse en los temas de la investigación manteniendo la atención de los participantes.
- c) Usar lenguaje de fácil comprensión para todos los participantes.
- d) Buscar que los participantes entren en el detalle de las explicaciones desde su óptica y con su propio lenguaje, de manera que reflejen su percepción personal sobre los aspectos a indagar.
- e) Mantener el foco dando especificidad a lo referido por el entrevistado.
- f) Explorar las novedades que surjan en el desarrollo de la entrevista.
- g) Centrar los temas para mantener el orden cuidando de permitir expresarse libremente al participante.
- h) Estar atento a las contradicciones, ambigüedades o aspectos poco definidos en las intervenciones de los participantes.
- i) Mantener en todo momento excelentes relaciones interpersonales y la sensibilidad frente a temas que afecten a los participantes.
- j) Buscar que la actividad sea positiva para los participantes.

Es necesario definir con los participantes cómo se llevará a cabo el grupo focal y cuál es el propósito.

Para el desarrollo de la entrevista semiestructurada se diseñó el instrumento que se presenta a continuación para ser aplicado en la población docente de los grados 10 y 11 del IE Pozo Azul. Se elegirá a los entrevistados de manera voluntaria, previa presentación del proyecto de investigación en cuanto a sus objetivos y metodología. En todo caso se suscribirá un documento de consentimiento informado antes de iniciar las entrevistas.

<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</p> <p>Población: MAESTROS</p> <p>IE SAN PABLO</p> <p>Investigación: Prácticas pedagógicas que aportan al mejoramiento de las competencias en lectura crítica y de textos argumentativos en los estudiantes de grado 10 y 11 de la IE Pozo Azul del sur de Bolívar</p>	
DISCURSO:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tiene en cuenta al preparar sus clases y al prepararse para sus clases? - ¿Por qué decidió ser maestro (a)? - ¿Qué características debe tener un docente de educación media? - ¿Cuál es el concepto que tiene de los estudiantes?
ACCION:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera sus prácticas docentes promueven el interés de los estudiantes por sus clases? - De qué manera tiene en cuenta en sus prácticas docentes a los estudiantes?
COMPETENCIAS EN LECTURA:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué forma tus prácticas docentes fortalecen la lectura? - ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la lectura? - ¿Qué cree que implica ser un lector crítico?
COMPRESIÓN LECTORA:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo potencia o motiva el aprendizaje a través de la lectura? ¿Cuándo un estudiante presenta dificultades de comprensión lectora, de qué manera atiende esta situación? - ¿Cuál es la mayor dificultad que encuentra en la comprensión lectora de tus estudiantes?
PRACTICAS PEDAGOGICAS	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera favorece los diálogos y el intercambio de saberes en el aula? - ¿Qué hace cuando encuentra dificultades de comunicación con los estudiantes? - ¿Cómo es la participación de los estudiantes en clase? - ¿Cómo tiene en cuenta la participación de los estudiantes en clase?

Fase postactiva

Corresponde al análisis de datos. En esta fase se realizará el tratamiento de los datos recogidos con los instrumentos en la fase interactiva y se suscitan las respectivas reflexiones con base en el análisis de la información. El propósito es facilitar la construcción académica, la reelaboración de las ideas y nuevos aprendizajes.

Para efectos de llevar a cabo las actividades propuestas se plantea el siguiente diagrama de tiempo de la ruta metodológica el cual deberá ser concertado con los actores de la IE Pozo Azul antes de su implementación formal.

Fases/Tiempo	Mes 1	Mes 2	Mes 3-5	Mes 6-8	Mes 9
Fase preactiva	Análisis de la situación				
	Acercamiento a la población	Formulación de problema			
Fase interactiva			Entrevistas semiestructuradas a docentes.		
			Observación directa práctica educativa	Propuesta Aplicación de la propuesta	
Fase postactiva					Análisis del diseño. Informe final

Considerando que el estudio de caso es una representación verbal de la realidad que pone al lector en el rol de un participante de la situación que se está analizando, cuyo papel es el de evidenciar un estado de cosas actual y posibles caminos de solución con el fin de mejorar los procesos académicos en la institución, específicamente a través de las practicas pedagogías y la inclusión de nuevas estrategias a partir de lo desarrollado; “aunque la

unidad de análisis del caso varía enormemente (de un individuo singular u organización, a una nación entera o el mundo), tiene un propósito común: representar la realidad, transmitiendo una situación con todas sus complicaciones y asperezas (incluyendo irrelevancias, facetas, ideas equivocadas, poca o mucha información sobre ella)” (Duran, 2012).

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de la investigación se propone aplicar en el presente trabajo, dos tipos de técnica dentro del marco cualitativo: la entrevista semiestructurada y el grupo focal. El propósito de ellas es el de reconocer las prácticas pedagógicas que actualmente tienen implementadas los docentes y, a la vez, evidenciar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Los sujetos sobre quienes se aplicará los instrumentos serán seleccionados entre la población estudiantil y de docentes del grado 10 y 11 del IE. La elaboración de esta actividad para recolección de datos se hará, como se ha dicho, desde el enfoque cualitativo, siguiendo a Suárez (2001) quien considera que “un instrumento de recolección de información es un recurso para acercarse a un fenómeno y registrar los datos de la realidad que representan verdaderamente a los conceptos o categorías que el investigador tiene en mente y que ha definido en el proyecto de investigación”. Para recolectar los datos se usará instrumentos mediante los cuales los estudiantes podrán referirse a sus condiciones particulares en el aula y en qué medida estas aportan a promover la comprensión lectora. Para el caso de los docentes se propone aplicar el instrumento con el objeto de registrar, desde su punto de vista, cómo describen y evalúan sus propias prácticas docentes.

3.4.1 La entrevista semiestructurada

La entrevista se define como una forma de comunicación interpersonal, de carácter oral, cuya finalidad principal es la de obtener información de quien expresará su punto de vista sobre las preguntas propuestas, de tal suerte que permita conocer su manera de comprender la realidad. Dado que se trata de su particular manera de verbalizar, “la persona entrevistada que presenta su relato es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben alterarse” (Sandoval 1996, p. 145).

Se debe tener en cuenta que cada situación de entrevista es única y por lo tanto se debe aprovechar al máximo buscando la eficacia en la aplicación del instrumento. Por ello, resulta importante prever las posibles contingencias que puedan interferir con el desarrollo óptimo de la entrevista que impidan alcanzar el objetivo, de manera que previamente se debe realizar una adecuada planeación que incluya el procedimiento planteado, la elección de un entorno adecuado y la elaboración de una estrategia que conduzca a la obtención efectiva de los datos que se consideren necesarios.

3.4.2 El grupo focal

Se propone el grupo focal que es una técnica cualitativa de carácter colectivo a través de la cual se recolecta información con base en las opiniones y/o actitudes de un grupo de personas (Sandoval 1996, p. 151). Las mejores prácticas aceptadas para esta técnica proponen generalmente reunir entre seis y ocho personas, que tienen características en común, como rasgos, afinidades, etc. en relación con el tema que se procura indagar, como dice Sandoval (1996) “la configuración de los grupos se hace a partir de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetos de la investigación”. Los grupos focales tienen una característica relevante en el hecho de permitir “el abordaje a

fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas” (Sandoval 1996, p. 151), aspecto de vital importancia en el presente trabajo de investigación con la población de los grados 10 y 11 de la IE Pozo Azul, dado que con esta técnica se busca percibir las reacciones del grupo seleccionado de cara al tema de las prácticas pedagógicas y su relación con la lectura crítica y de textos argumentativos. De igual manera Sandoval (1996) destaca que la interacción con el grupo permite que la aplicación del instrumento genere una dinámica que se enriquece, incluso puede llegar a la reorientación, de acuerdo con el avance del proceso investigativo, considerando que la comprensión del entorno y de la realidad contextual se va ampliando tanto para el investigador como para quienes participan y este hecho puede suscitar ajustes en relación con las percepciones respecto del tema que se investiga.

Siguiendo a Sandoval (1996), la adecuada planeación de los grupos focales demanda tener en cuenta características claves que se pueden resumir en: i) cantidad de grupos que se formarán considerando que a cada uno corresponde intrínsecamente una unidad de análisis, ii) cantidad de integrantes de cada grupo teniendo en cuenta el rango propuesto de 6 a 8 personas, iii) adecuada selección de los participantes, y finalmente iv) definición del papel del investigador como moderador precisando hasta qué nivel debería involucrarse.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J.L, & et (1999), La investigación cualitativa. Universidad autónoma del estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>, . Rescatado el día 10 y 11 de junio.
- Álvarez, T. Textos expositivos-Explicativos y Argumentativos. España.: Octaedro. El texto argumentativo. 2001.
- Arroyo González, R. (2009). Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita. Natívola. Granada.
- Ausubel. D. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica. 2002.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. Psicología educacional. Rio de Janeiro: Interamericana. 1980
- Bernstein, B. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.1998.
- Bourdieu, Pierre y Jean–Claude Passeron. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México, Fontamara. 1996.
- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4972296&pid=S0185-2698201200020000500002&lng=es
- Bruner, J. Investigaciones sobre el desarrollo Cognitivo. Pablo del Río editor. España. 1980.
- Cardona Torres, P., Londoño Vásquez, D. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. Revista Katharsis, N 22, pp. 375-401, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/index>

- Carrell, P. (Ed.). *Interactive Approaches to Second Language. Reading. USA: Cambridge University Press. 1992.*
- Cerrillo, P. *Lectura y sociedad del conocimiento. Revista de Educación, núm. Extraordinario. 2005. P.p. 53-61. Recuperado desde:*
<https://www.oei.es/historico/fomentolectura/articulos.htm>
- Cassany, D. *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura. Revista gratuita. Planeta Grandes Publicaciones. 2004.*
- Cassany, D. *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y Vida, año XXV, 2: 6-23. Buenos Aires. Número especial junio 2004,*
- Cassany, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama, Barcelona. 2006.*
- Cerdá M., A.D. *Nosotros los maestros, Concepciones de los docentes sobre su quehacer. Universidad Pedagógica Nacional, México. 2001.*
- Charria O, V.H., Sarsosa P, K.V., Uribe R, A.F., López L, C.N., y Arenas O, F. *Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. 2011.*
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. *Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. Developmental psychology. 1997.*
- Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna (Eds). *Strategiess of qualitative inquiry. Sage publications. 1994*
- Díez, A., & García-Velasco, A. (2015). *La evaluación de la competencia lectora. Lenguaje y textos.*

- Dubois, M. E. Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 10, N° 3, 5-7.). 1989.
- Dubois, M. E. El proceso de Lectura de la Teoría a la Práctica. Capital Federal: AIQUE. 1996.
- Duran, M. M. El estudio de caso en la investigación cualitativa. *revista nacional de administración*, 14. 2012. Obtenido de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>
- Egío, A. D. La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. 2017. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4462/446251130002/html/index.html>
- Fons, M. Leer y escribir para vivir. Graó: Barcelona. 2005.
- Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva. 1971.
- Freire (P.); Faundez (A.), Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- Fuentes, M. Paradigmas en la investigación científica: fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos. 2002. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_19/a_261/261.htm [Consulta: 2008, febrero 25].
- Gadamer, H. Verdad y método. I. Salamanca: Sígueme. 1993.
- Giroux, Henry, Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites, Universidad de Miami, Oxford, Ohio, USA. 2000.
- Goodman, K. Lenguaje integral. Caracas: Editorial Venezolana. 1989.
- Guía de orientación Saber 11.º 2020-1. Publicación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) © Icfes, 2019. Todos los derechos de autor

reservados. ISSN de la versión digital: En trámite Bogotá, D. C., noviembre de 2019.

Hamui-Sutton, Alicia & Varela-Ruiz, Margarita. La técnica de grupos focales. Universidad Autónoma de México. Investigación en Educación Media - Vol. 2. Núm. 5. Páginas 1-73 (Enero – Marzo). 2013.

Holloway, J. H. Improving the reading skills of adolescents. Educational Leadership. 1999.

Hoyos, Q., & Manuel, E. Teoría de la conectividad: Un caso de estudio desde la lectura crítica (proyecto pedagógico de aula). 2017.

Hymes, D. H. Acerca de la competencia comunicativa, en Llobera, M. y otros. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa, Madrid (España). 1995.

Jolibert, J. y grupo de docentes de Ecouen. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Dolmen. 2002.

La educación. Alineación del examen SABER 11. Lineamientos generales 2014-2. Bogotá.

Lomas, C. Enseñar Lenguaje para aprender a comunicarse. Bogotá: Magisterio. 2006.

Martínez. M. Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente.

<https://www.magisterio.com.co/articulo/saber-pedagogico-practica-pedagogica-y-formacion-docente>. 2017. Rescatado en mayo 20 y 21 del 2021.

Mendoza, C. C. La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. Sapiens. 2008.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Decreto 1290 de 2009. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación. Alineación del examen SABER 11. Lineamientos generales 2014-2015. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. 2015. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf- Rescatado el día 5 y 6 de junio.

Moreno. A., Y Salimos a Matar Gente (TOMO I) Ed. Venezolana, C.A Mérida- Venezuela. 2007.

Municipio de San Pablo Agencia de Renovación Del Territorio - ART Pacto Municipal para la Transformación Regional PMTR - Fecha De suscripción: 2018-07-24

Novak, J. Conocimiento y aprendizaje. Madrid: Alianza De San Antero (Córdoba). 1998.

ONU: “Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, 25 de noviembre de 2015. [edición electrónica]
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Aportes para la enseñanza de la lectura. París, Francia y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago. © UNESCO 2016

PEI. IE Pozo Azul del Sur de Bolívar. 2020.

Ramírez. Didáctica del lenguaje en una perspectiva ética, epistémica y estética de la comunicación y del discurso. Revista magisterio. 2020.
<https://www.magisterio.com.co/articulo/didactica-del-lenguaje-en-una-perspectiva-etica-epistemica-y-estetica-de-la-comunicacion-y>. Rescatado el día 25 y 26 de mayo.

Revista Magisterio. La práctica pedagógica como categoría de análisis. Revista magisterio.

2018. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-practica-pedagogica-como-categoria-de-analisis>. Rescatado el día 28 y 29 de mayo.

Rojas, A. I. (s.f.). Obtenido de bizneo blog: <https://www.bizneo.com/blog/tipos-de-competencias-laborales/#:~:text=3.7%20Responsabilidad-.Qu%C3%A9%20son%20las%20competencias%20laborales,en%20el%20%C3%A1mbito%20del%20trabajo>.

San Martín Canteroy Quilaqueo. Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. 2012.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200005. Rescatado el día 20 y 21 de mayo.

Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica* (16), 58-68. 2007. Obtenido de Dialnet-CompetenciasDeLecturaCritica-2968602.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires. Argentina, (pp. 23-25). Centro Editor de América Latina. 2006.

Vilanou Torrano, C. De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2). 2001. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414210.pdf>.

Vygotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires. Grijalbo. 1979.

Conclusiones.

Las conclusiones del presente ejercicio académico corresponden a las de la actividad en sí misma y no a las conclusiones de la investigación, dado que en el alcance del Seminario de Investigación II de la Especialización de Pedagogía para la Educación Superior, el objetivo se cumple con la formulación de la ruta metodológica y la elección de las técnicas de recolección de datos, de manera que el trabajo no llega a la fase de implementación que permitiría una conclusión de la investigación finalizada.

Dicho lo anterior, el presente anteproyecto nos permitió desarrollar un ejercicio de propuesta investigativa a través de la metodología presentada en el seminario por el profesor German Vargas, sobre la cual condujo la asignación de las tareas en secuencia lógica por los diferentes pasos que se planearon de manera ordenada y sistemática con una efectiva herramienta llamada *matriz de coherencia*. Este instrumento se constituyó en una especie de catálogo en el cual se convino, desde el principio, las premisas que fueron la base del trabajo.

El desarrollo tuvo un primer momento, el capítulo uno, que comprendió los temas de lectura de contexto, planteamiento, antecedentes, justificación y objetivos, orientados al problema propuesto de manera que a través de la revisión y la retroalimentación por parte del profesor nos permitiera abordar de manera eficiente el conocimiento de la realidad del entorno de la IE y de sus principales actores: los profesores y los estudiantes de los grados 10 y 11. Igualmente, precisar el contexto de la problemática que en este caso se refiere al aporte de las prácticas pedagógicas hacia el mejoramiento de la lectura crítica y de textos argumentativos en los estudiantes de la básica técnica de la IE Pozo azul del sur de Bolívar, y especialmente al desarrollo y uso que hacen de éstos los estudiantes en la prueba SABER11, de cuyos resultados depende el acceso a la educación superior.

Seguidamente, se desarrolló el segundo capítulo con el marco teórico referencial, a través de un dialogo armónico y orgánico con teóricos y autores siguiendo las indicaciones del profesor, con el apoyo de la matriz de coherencia desde la cual habíamos previsto las categorías (práctica pedagógica, lectura crítica y Competencias) y sus subcategorías. Esta bitácora de viaje nos permitió avanzar en la construcción de los textos con un derrotero ordenado con miras a los objetivos planteados.

En el tercer capítulo abordamos el referente epistemológico y metodológico, se trata de una investigación de tipo cualitativo con una mirada hermenéutica en la cual se propone desarrollar un estudio de caso mediante las técnicas de recolección de información de entrevista semiestructurada y grupo focal. Apreciando que este capítulo se enfoca en el carácter particular de la investigación en cuanto a escuchar, conocer e interpretar las voces de los participantes con miras a entender sus realidades desde donde debe emerger la conciencia del problema, sus características y los diferentes elementos que pueden considerarse para emprender las estrategias de solución.

El proceso investigativo se desarrolló durante los dos semestres de la Especialización en Pedagogía en Educación Superior, bajo la guía del docente German Vargas cuya contribución a nuestra formación como investigadores ha sido muy importante dado que mediante este proceso se logró asimilar una práctica eficiente de la metodología de investigación y, así mismo, se logró afianzar los diferentes conceptos de los elementos que componen el trabajo investigativo y entender las implicaciones, tanto teóricas como prácticas, que este tiene en las realidades de la educación en Colombia en todos sus niveles formativos .

Finalmente, podemos afirmar que se cumplió ampliamente los objetivos de apropiar conocimientos y profundizar los aprendizajes en tanto que *reconocemos las perspectivas de*

investigación educativa desde el paradigma epistemológico que seleccionamos, comprendemos la investigación educativa en tanto construcción reflexiva y sistemática en el escenario de un diseño metodológico e interpretamos las condiciones teórico- prácticas del diseño metodológico para un anteproyecto de investigación en contextos educativos. Están sentadas las bases para realizar próximos procesos investigativos que permitan crear conocimiento efectivo para transformar realidades, persiguiendo el ideal humanista de sembrar semillas de cambio que contribuyan al mejoramiento de las vidas de las personas y de la sociedad.