

**EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA Y EL USO DE LA PREGUNTA
EXPLORATORIA EN SECUNDARIA.**

GERMÁN DE JESÚS GARCÍA GAMEZ

OSCAR DAVID TOVAR MÉNDEZ



**UNIVERSIDAD
DE LA COSTA**
1970

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2017

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Barranquilla, Diciembre de 2017

Agradecimientos

A Dios quien nos dio la fe, la fortaleza, la salud y la sabiduría para terminar este trabajo.

A Nidia Rosa Romero Cabas, Secretaria de Educación Departamental y a la gobernadora del Magdalena Rosa Cotes de Zúñiga, por su programa de becas para mejorar la calidad de la educación del departamento.

A nuestro asesor de tesis Magister. Carlos Alejandro Carreño Colina, por sus aportes y acompañamiento valioso en este proceso investigativo.

A nuestro Coordinador de Maestría Doctor Edgardo Sánchez Montero, por su sinceridad en este proceso investigativo.

A los profesores de la Universidad de la Costa, CUC. Rober De Jesús Miranda Acosta, Marcial Enrique Conde Hernández, Reinaldo Rico Ballesteros. Por su colaboración y aliento en el proceso. En especial a la profesora Samara Cecilia Romero Caballero quien siempre sacrifico tiempo extra para esta investigación y soportó nuestras solicitudes.

Al departamento de Lengua Castellana de la IED Liceo Ariguaní, quienes sin ninguna reserva nos brindaron su apoyo.

A las directivas de la IED Liceo Ariguaní, por su comprensión ante las dificultades que se presentaron al cumplirle a la Institución.

A nuestras familias por su apoyo, comprensión y paciencia durante las largas jornadas de trabajo que le dedicamos a esta investigación.

A nuestras amigas, amigos y a todas las personas que de alguna manera participaron y aportaron en este proceso.

Dedicatoria

GERMÁN DE JESÚS GARCÍA GAMEZ

A Jesucristo y a la Santísima Virgen María quienes me dieron la fe, la fortaleza, la salud y optimismo para este trabajo.

A mi compañera, Luz Marina Gutiérrez Suarez, quien me brindó su amor, su estímulo y su apoyo constante. Su comprensión y paciente espera son recompensadas con este triunfo
¡Gracias Reyna!

A mis padres Duberlit Marina Gámez y Carlos Enrique García Surmay, por su fe y esperanza. ¡Gracias, que Dios los bendiga!

A toda mi familia ¡gracias!

A mis queridas amigas Gleidys Aragón, Patricia Anaya y Sara Mendoza, por su motivación y ayuda. ¡Gracias, que Dios las bendiga!

OSCAR DAVID TOVAR MÉNDEZ

A Jesús por ser maestro de maestros y en quien tengo una infinita fe y una increíble admiración, gracias señor por la fortaleza que me has brindado

A mi esposa, Lourdes de Jesús Yaruro castilla, por perder pocas veces su paciencia debido a mis ausencia para poder adelantar este trabajo,

A Dimas, Daniel y Oscar mis hijos y el más grande de los motivos que tengo para salir adelante

A mi ángel Duvan, hijo seguro desde el cielo vistes mis angustias y me distes fortalezas para sacar esta investigación adelante.

A mi nieta Karol.

A mi padre Pedro David y mi madre María de las Nieves, quienes siempre han creído en mí.

A mis hermanas Liliana y Mirla en quienes siempre encuentro unas cómplices.

A mis amigos José, Francia y Maithé, mis compañeros de aventura.

Resumen

La presente investigación busca comprender el proceso de enseñanza de la comprensión lectora entre los docentes de secundaria en la Institución educativa Liceo Ariguaní de modo que se generen transformaciones en sus prácticas a partir de las reflexiones sobre la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica. La investigación se encuentra enmarcada en las características básicas de la investigación acción, cuyo objeto es la transformación de la práctica educativa y/o social, la articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo del proceso de investigación, estableciéndose dos fases (diagnóstica y de transformación) con una población de seis docentes del área de lenguaje quienes integraron un grupo de discusión, se consultó bibliografía relacionada con dos categorías la pregunta y las estrategias de comprensión lectora, se observaron clases, se realizó análisis documental del plan de área y la conformación de una mesa de trabajo docente en comunidad de aprendizaje. Con los docentes participantes se construyó e implementó un plan de acción mediante la realización de talleres de formación. Se constató que los docentes le otorgan poca importancia a las estrategias lectoras y se limitan al contenido.

El estudio permitió confirmar que en los participantes no existe unidad de criterios en el uso de estrategias lectoras, se señala que la pregunta es una importante estrategia para la comprensión lectora, además, que la transformación pedagógica surge a partir de reflexión sobre sus propias prácticas de aula.

Palabras clave: aprendizaje, pregunta exploratoria, comprensión lectora, estrategias de lectura

ABSTRACT

This research seeks to analyze the process of teaching reading comprehension among secondary school teachers in the Liceo Ariguaní educational institution so that transformations are generated from reflections on the exploratory question as a pedagogical tool. The investigation is framed in the basic characteristics of the action research, whose object is the transformation of the educational and social practice, the permanent articulation of the investigation, the action and the formation throughout the investigation process, establishing two phases (diagnosis and transformation) with a population of six teachers from the language area who make up a discussion group and classes were observed to carry out the documentary analysis and the creation of a working table in the learning community. The study showed that teachers do not have criteria in the use of reading strategies, and that the pedagogical transformation arises from reflection on their own classroom practices.

Keywords: *learning, exploratory question, reading comprehension, reading strategies.*

Contenido

Lista de tablas	11
EL PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA Y EL USO DE LA PREGUNTA EXPLORATORIA EN SECUNDARIA	
Resumen	6
ABSTRACT	7
Lista de tablas	10
Lista de figuras	11
Lista de Anexos	12
Introducción.....	13
Capítulo 1. Planteamiento del problema	16
1.1. Descripción del problema.....	16
1.2 Formulación del problema.....	23
1.3.1 Objetivo general.	23
1.3.2. Objetivos específicos.....	23
1.4 Justificación.....	24
Capítulo 2. Marco teórico.....	27
2.1 Antecedentes de investigación.....	27
2.2 Bases Teóricas	35
Capítulo 3. Diseño Metodológico.....	48
3.1 paradigma	49
3.2 Enfoque.....	50
3.3 Diseño.....	52
3.4 Categorías	53
3.5 Participantes	54
3.5.1 Criterios de selección de los participantes.....	55
3.6 Delimitación espacial y temporal	55
3.7 Técnicas de recolección de información	55
3.8 Validación del instrumento.....	56
3.9 Fases de la Investigación	57
3.9.1 Fase de Diagnóstico.....	57

3.9.2 Fase de Transformación.....	58
4.....	72
Capítulo 4. Resultados.....	84
4.2. Resultados de las observaciones de clases	93
4.3. Respuesta al cuestionario de entrevista aplicado al coordinador	107
4.4. Resultado de la rúbrica de evaluación del plan de área de lenguaje.....	109
4.4.1. Observaciones sobre el plan de área de lenguaje.	112
4.5. Convergencias (C) y Divergencias (D) Comunidad de Aprendizaje	113
5. Discusión, Conclusiones y Recomendaciones.	115
5.1. Discusión	115
5.2. Conclusiones.....	124
5.3. Recomendaciones	127
Referencias	130
Anexos.....	134
Anexo 1. Componente presente en el test de competencia lectora.....	134
Anexo 2. PRUEBA DE LENGUAJE SABER 9° 2015	136
TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES	147
Validación del Instrumento de evaluación	148
Anexo 3. Datos del EE. Liceo Ariguani	149
Anexo 4. Cuestionario presentado al grupo de discusión.....	150
Anexo 5. Consentimiento informado.	152
Anexo 6 Estructura De La Propuesta De Comprensión Lectora	155
Anexo 7. Cuestionario de entrevista aplicado al coordinador	156
Anexo 8. Cuestionario guía de la mesa de trabajo3 con docentes participantes.	157
Anexo 9. . Rúbrica de observación de clases fundamentada en PTA	158
Anexo 10. . CD con videos sobre el grupo de discusión ¡Error! Marcador no definido.	

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados del ee de la prueba saber noveno 2013 a 2016.....	;Error! Marcador no definido.
Tabla 2. Puntaje promedio de lenguaje saber noveno 2015.....	21
Tabla 3. Comparación de los niveles de desempeño en lenguaje saber 2015.....	21
Tabla 4. Matriz de categorías.....	53
Tabla 5. Cuestionario del grupo de discusión (pregunta 1, 2, 3).....	85
Tabla 6. Cuestionario del grupo de discusión (pregunta 4, 5 y 6).....	87
Tabla 7. Cuestionario del grupo de discusión (pregunta 7 y 8).....	89
Tabla 8. Convergencias y divergencias del grupo de discusión.....	90
Tabla 9. Resultados de las observaciones de clase.....	93
Tabla 10. Porcentaje de componente presente en el test de comprensión lectora.....	134
Tabla 11. Preguntas y respuestas del test de cl.	135
Tabla 12. Relación componente/pregunta.....	135

Lista de figuras

Figura 1. Diseño Metodológico. Fuente: Elaboración Propia (2017).....	48
Figura 2. ¿El docente formula preguntas en diferentes momentos de la clase?.....	95
Figura 3. ¿El docente realiza preguntas relacionadas con el tema de clase?.....	95
Figura 4. ¿El docente formula preguntas que ayudan a los estudiantes a profundizar de manera crítica sobre el tema tratado?.....	96
Figura 5. ¿El docente motiva a que el estudiante a que formule preguntas?.....	97
Figura 6. ¿El docente reconoce al estudiante (su interés) cuando realiza preguntas?.....	98
Figura 7. ¿El docente, ofrece las instrucciones claras el desarrollo de las actividades?.....	98
Figura 8. ¿El docente utiliza diferentes herramientas didácticas durante la clase?.....	99
Figura 9. ¿El profesor motiva a sus estudiantes para que generen hábitos de lectura, de acuerdo a sus preferencias?.....	100
Figura 10. ¿El profesor brinda espacios para que sus estudiantes propongan lecturas para trabajar en clase?.....	100
Figura 11. ¿Las estrategias didácticas utilizadas por el docente evidencian motivación en los estudiantes hacia la lectura?.....	101
Figura 12. ¿Durante la clase el docente menciona o recomienda alguna lectura?.....	102
Figura 13. ¿El docente utiliza algunas estrategias de comprensión lectora?.....	103
Figura 14. ¿La dinámica de la clase empleada por el docente posibilita espacios para la interacción, discutir ideas, aclarar conceptos para favorecer la comprensión?.....	103
Figura 15. Lecturas en voz alta.....	104
Figura 16. ¿Durante la clase se ofrecen espacios para el trabajo cooperativo donde se discute la temática?.....	105
Figura 17. ¿El docente evalúa de forma oral o escrita el nivel de comprensión lectora alcanzado?.....	105
Figura 18. ¿El docente concede a los estudiantes, espacios de autoevaluación y evaluación?.....	106

Figura 19. Convergencias y Divergencias de los participantes de la Mesa de trabajo 3 sobre uso de estrategias de comprensión lectora.....	114
---	-----

Lista de Anexos

Anexo 1. Componente presente en el test de competencia lectora.....	134
Anexo 2. Prueba de lenguaje saber 9° 2015.....	136
Anexo 3. Datos del EE. Liceo Ariguani.....	149
Anexo 4. Cuestionario presentado al grupo de discusión.....	150
Anexo 5. Consentimiento Informado.....	152
Anexo 6 Estructura de la propuesta de comprensión lectora.....	155
Anexo 7. Cuestionario de entrevista aplicado al coordinador.....	156
Anexo 8. Cuestionario guía de la mesa de trabajo3 con docentes participantes.....	157
Anexo 9. Rúbrica de observación de clases fundamentada en PTA.....	158
Anexo 10. CD con videos sobre el grupo de discusión.....	¡Error! Marcador no definido.

Introducción

El proceso de comprensión lectora y el uso de la pregunta exploratoria en secundaria, es una investigación que se realiza para analizar el proceso de enseñanza de la comprensión lectora entre los docentes de secundaria en la Institución educativa Liceo Ariguaní de modo que se generen transformaciones a partir de las reflexiones sobre la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica, puesto que sus prácticas de aula se relacionan con las deficiencias que presentan los estudiantes en las competencias lectoras, que se hacen evidentes en los resultados las pruebas externas, nacionales e institucionales del establecimiento educativo liceo Ariguaní donde se desarrolla el estudio. Las dificultades en la comprensión lectora generan problemáticas en otras áreas de conocimiento, que requiere la interpretación de los planteamientos de los problemas o situaciones.

En Colombia se presentan deficiencias en las competencias lectoras (CL) evidenciadas en el nivel alcanzado por los estudiantes colombianos en la prueba PISA, ubicados por debajo del promedio de los países de la OCDE (resultados en lectura, Colombia / OCDE =403/496 en 2012 y 425/493 en 2015) lo que requiere una estrategia para mejorar este promedio. De igual manera en las pruebas externas (SABER), muchos departamentos presentan deficiencias en la CL y el departamento del Magdalena se ubica en el penúltimo lugar en Colombia (ICFES 2015), se requiere una solución urgente a mediano plazo a esta problemática. Así mismo, se debe mejorar la calidad educativa en las instituciones educativas, aumentando el promedio del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, que comprende el progreso del avance respecto a las pruebas anteriores, del desempeño que muestra la comparación frente a otros EE, de la eficiencia que es la relación de los estudiantes promovidos a otro grado y el ambiente escolar que tiene que ver con el ambiente de aula

(como se siente el ambiente de aula) y el seguimiento al aprendizaje, que se refiere a la calidad y frecuencia de los procesos de retroalimentación que los maestros hacen de los trabajos de sus estudiantes (ministerio de educación nacional de Colombia, MEN, 2015).

En este sentido, cabe mencionar que el docente debe adquirir protagonismo para ofrecer soluciones a las problemáticas académicas, es por esto, que se considera pertinente cambiar la función del docente quien tendrá como tarea principal propiciar la participación de los estudiantes a través del desarrollo de estrategias de aprendizaje que les permitan aprender de manera más autónoma. Ante esto, la formulación de preguntas por parte de los estudiantes se establece como estrategia de aprendizaje y un elemento dinamizador en clase, en este sentido se considera pertinente fortalecer este tipo de estrategias que propende a una mejor comprensión lectora.

Ahora bien, para responder esta problemática se busca, analizar el proceso de enseñanza de la comprensión lectora entre los docentes de secundaria en la Institución educativa Liceo Ariguaní de modo que se generen transformaciones a partir de las reflexiones sobre la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica. Por ende, se evidencia que este objetivo se logra al realizar tres tareas específicas:

- 1 Caracterizar el estado de los planes de área de Humanidades y lengua castellana de secundaria del establecimiento educativo Liceo Ariguaní, en el marco de la comprensión de lectora
2. Priorizar las estrategias pedagógica identificadas en los docentes de 9° de la IE para la enseñanza de la lengua castellana en relación a la comprensión lectora.
3. Generar con los docentes de educación básica secundaria espacios de reflexión y construcción de aportes al proceso de comprensión lectora en sus prácticas pedagógicas a la luz de la pregunta exploratoria.

No obstante, se destaca que el tercer objetivo resulta especialmente importante, porque depende de las actitudes y voluntad de los docentes participantes, de su compromiso para mejorar su práctica, quienes mediante un proceso de reflexión contribuyan a realizar aportes a las estrategias pedagógicas de comprensión lectora.

En últimas, se expresa que la presente investigación se desarrolló en un periodo de tiempo de dos años, enmarcada en una revisión bibliográfica relacionada con el uso de la pregunta como herramienta pedagógica, las estrategias de comprensión lectora empleadas por los docentes y los planes institucionales que la favorecen. Lo anterior, se desarrolló a partir de la técnica de grupo de discusión para generar espacios de reflexión que le permita a los docentes analizar las estrategias de CL que emplean en sus prácticas de aula para realizar recomendaciones y aportes en comunidad de aprendizaje. Finalmente, se establece que la comprensión lectora es una habilidad que se debe desarrollar para potenciar la adquisición de conceptos en las demás áreas de conocimiento.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

La calidad de la educación ha sido una preocupación constante en los gobiernos del mundo, los cuales se han apoyado en teorías pedagógicas diseñadas por investigadores para hacer más efectiva la tarea de educar. Ante ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007) reconoce que la dinámica social, las diferentes culturas, los avances tecnológicos entre otros factores, inciden en cambios en las nuevas generaciones, por lo que hace necesario estudiar y crear nuevas estrategias de aprendizaje, logrando que los estudiantes se interesen por leer, sientan la curiosidad que permite la exploración y logren crear el hábito de una actividad que es cada vez menos frecuente (PISA 2015). Según Holloway (1999), las habilidades lectoras son fundamentales en el rendimiento académico de los alumnos. Además, “dicha habilidad da acceso a instituciones del conocimiento, repercute en la cognición y en los procesos de pensamiento”, Olson (como se citó en PISA, 2015, p. 21).

Actualmente con la gran cantidad de medios tecnológicos existente hace que sea cada vez más difícil lograr que los estudiantes lean. Al igual que la generalidad de la población nuestros estudiantes prefieren los medios audiovisuales tales como el cine, televisión, internet, videojuegos, etc. Por considerarlos más atractivos en lugar de leer un buen libro. (Montes, Rangel & Reyes, 2014, p. 4).

Los estudiantes muchas veces no entienden lo que leen, por lo que su nivel de comprensión resulta ser muy pobre y por ello es necesario facilitarles estrategias que les permitan acceder a mejores niveles de entendimiento. Para conseguir un aprendizaje provechoso es necesaria la comprensión de textos, nos dice Escalona (2006), la comprensión a

su vez necesita del análisis y síntesis para consolidar los conocimientos que se van construyendo a partir de la lectura.

El propósito de la comprensión es penetrar en el significado, entender los conceptos, alcanzar deducciones, es pues la comprensión una ventaja y razón para aprender, la comprensión es producto de una serie de acciones, atender y entender las explicaciones en clase, identificar y relacionar los conceptos claves, organizar la información relevante para dar lugar a que las ideas se conviertan en nuevos conocimientos. Es en la medida que se ejercite la comprensión en la que gradualmente se agiliza y se vuelve habilidosa (Montes, Rangel & Reyes, 2014). La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura (Ferreiro & Gómez, 1998, p. 24), las preguntas pueden potenciar esta búsqueda, despiertan la curiosidad, orientan la lectura.

Es en el ciclo semántico que toma todo su valor.... “El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación.” (Ferreiro & Gómez, 1998, p. 24).

Los estudiantes deben ser guiados por el docente en el proceso de comprender un texto, la importancia no sólo del documento sino también del acto de leer para comprender es un proceso interactivo complejo, que involucra varios procesos mentales que actúan coordinadamente sobre la información escrita. Acorde con esto, Kleiman 1982 (como se citó en León, 1991) dice que para hacer el tránsito de la descodificación a la comprensión, el lector debe estar concentrado en la lectura y conocer el comportamiento antropológico general y el orden de las ideas que se están narrando, recurrir a los preceptos ya aprendidos y

relacionarlos con los nuevos a los que se está enfrentando para llegar a conclusiones acertadas y además entender la semántica propia del lenguaje (Montes, Rangel & Reyes, 2014).

Sin embargo, en América Latina, las investigaciones realizadas desde hace algunas décadas, demuestran que los estudiantes de secundaria no tienen hábitos de lectura, lo poco que leen lo hacen por obligación, siendo que es la lectura por iniciativa y la lectura placentera las que generan aprendizajes (Bruns & Javier Luque, 2014), esta es una situación que no ha sido superada como lo muestran los altos porcentajes de estudiantes en el nivel insuficiente, en las pruebas externas SABER que mide las competencias lectoras en 3°, 5° y 9° grado en Colombia. Ver tabla número 3, por tanto se deben buscar iniciativas que les brinden a los estudiantes razones para leer, herramientas metodológicas que les permitan comprender lo que están leyendo para lograr que se interesen por una actividad necesaria, imprescindible no sólo a la hora de afrontar pruebas internas y externas sino para el conocimiento de la cultura, los modos de convivencia pacífica y el respeto por la naturaleza; es la lectura el medio más eficaz para la construcción del intelecto. Los docentes deben ser los primeros motivadores de las actividades lectoras y deben conocer las estrategias que le permitan a los estudiantes comprender bien lo que están leyendo, para lo cual es necesario tener especialista en el manejo de los contenidos académicos, que el docente conozca bien lo que está orientando para empezar a interesar a los estudiantes, para América Latina eso no es siempre posible.

En este sentido, es fundamentalmente necesario que los estudiantes se conviertan en lectores eficientes, para lo cual se vuelve importante que se tenga plena conciencia de la pertinencia de los conocimientos que se reciben, de lo que se está leyendo y de las estrategias lectoras que existen, el estudiante debe tener la capacidad de saber si está comprendiendo lo que lee y de preguntar en caso contrario.

El mal lector no sabe ni sospecha que no está comprendiendo y posiblemente sigue avanzando en la lectura del texto. “El mal lector puede suponer que comprende bien, el mal lector puede suponer que usa estrategias pero que no las necesita, reduce ciertos conceptos como comprensión y análisis a la lectura literal” (Velandia, 2010, p. 15).

La concepción de comprensión lectora ha cambiado desde los que consideraban que esta era el resultado directo del descifrado “si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática”. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían, Olarte (como se citó en Salas & Salas, 2012).

Ahora bien, Pruebas externas como las aplicadas a través de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), confirman que los estudiantes colombianos poseen muchas deficiencias a la hora de leer, ubicándose este país en los últimos cuatro puestos de 65 países participantes, por encima de Perú, Indonesia y Catar. Con un promedio en 2012 de 403 puntos de 496 puntos que muestra la OCDE como promedio en lectura, lo que señala serias deficiencias en los procesos de lectura desarrollados en las instituciones educativas colombianas con diferencias marcadas por la zona rural o urbana donde se ubique el EE. En cuanto a los desempeños evaluados por este programa, Shanghái, Singapur, Hong Kong, Taipéi, Corea, Macao y Japón tienen los mejores desempeños en las tres pruebas. Matemática, lectura y ciencia.

En Colombia las deficiencias en las competencias lectoras en los estudiantes de noveno grado en el departamento del Magdalena se evidencian en los promedios inferiores al promedio nacional en los resultados de las pruebas SABER 2013, 2014 y 2015. Como lo muestra el índice sintético de calidad educativa (ISCE), del ministerio de educación en su

programa HME hacia la meta de la excelencia. El problema se evidencia en el alto porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente 38%, 38% y 34% en los respectivos años, contra un mínimo porcentaje en los otros niveles. Mínimo, satisfactorio y avanzado. Aunque es preocupante la situación académica en los otros grados.^{3º, 5º y 11º}, la investigación muestra las deficiencias en lenguaje de noveno, como se observa en la siguiente tabla de la situación durante tres años consecutivos. En la Institución Educativa Departamental Liceo = Establecimiento educativo = (EE)

Tabla 1.

Resultados del EE de la prueba saber Noveno 2013 a 2016.

Nivel	Año 2013	2014	2015	2016
Insuficiente	38	38	34	31
Mínimo	43	43	50	43
Satisfactorio	18	18	16	24
Avanzado	1	1	0	2
Total	100%	100%	100%	100%

Nota: elaboración propia.

La tabla 1 muestra en el establecimiento educativo el porcentaje de estudiantes con nivel insuficiente y mínimo se mantienen casi igual sin ningún cambio, que le permita disminuir el porcentaje de estudiantes del nivel insuficiente y aumentar el porcentaje de estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado. En la comprensión lectora en el área de lenguaje. Los porcentajes pueden indicar que las estrategias didácticas

empleadas por los docentes hasta el momento no arrojan cambios positivos en la comprensión lectora.

A continuación, se muestra en la Tabla 2 la comparación del puntaje promedio saber 2015 en el grado noveno. En una escala de valores de 100 a 500, siendo 500 el puntaje más alto posible.

Tabla 1.

Puntaje promedio de lenguaje Saber Noveno 2015.

Institución Educativa Departamental	247 de 500.
Colombia	293 de 500

Fuente: Ministerio de Educación de Colombia, Reporte de la excelencia (2016)

Tabla 2. Comparación de los niveles de desempeño en Lenguaje Saber 2015.

Entidad	3°	5°	9°	11°
Colombia	325	312	293	50de100
Magdalena	273	255	237	45 de 100
Liceo Ariguaní(EE)	262	251	247	48 de 100

Nota. Ministerio de Educación de Colombia, Reporte de la excelencia (2016)

Lo anterior, demuestra que la Institución Educativa Liceo Ariguaní se ubica con 46 puntos, por debajo del promedio nacional en lenguaje (293 puntos). Las causas de este desempeño pueden ser variadas y deben empezar a tomarse una serie de medidas que permitan a los estudiantes ser mejores lectores, por lo que se hace necesario emprender un plan de seguimiento, observando la metodología de las clases del EE y realizar una inspección de los planes institucionales para mejorar la comprensión lectora (si existen), la

investigación debe igualmente brindar estrategias para que los docentes las utilicen a la hora de la clase aunque no sea uno de los objetivos que tiene esta investigación, si debe ser un aspecto que se puede y se debe mejorar por ser los docentes los primeros motivadores de los aprendizajes de los estudiantes, cuando los metodologías son las adecuadas, los procesos educativos mejoran y por ende los desempeños de los estudiantes.

Los alumnos que tienen profesores de bajo desempeño pueden manejar un 50 % o menos del plan de estudio correspondiente a ese grado; los que tienen buenos profesores alcanzan en promedio los logros de un año escolar, y los que tienen profesores excelentes avanzan 1,5 niveles o más (Hanushek & Rivkin, 2010; Rockoff, 2004). Se concibe entonces, que puede considerarse la metodología docente como factor asociado a las ineficiencias del proceso educativo (Bruns & Luque, 2014).

Es necesario demostrar las causas de las deficientes competencias lectoras en los estudiantes, se debe observar sistemáticamente su desempeño en clase ante metodologías que permitan a los estudiantes ser más eficientes a la hora de leer, pero también deben tener más libertad para preguntar, proponer y sugerir lecturas, de lo que trata la presente investigación es obtener un conocimiento cierto de las deficiencias para comprender los textos escritos por parte de los estudiantes, por qué les cuesta tanto entender lo que leen, por qué nuestros estudiantes no les gusta leer, por lo menos los textos propuesto formalmente, que es el mismo tipo de texto que se presentan en las pruebas a las que se enfrentan los estudiantes. Finalmente se revela que Todas las consideraciones anteriores permiten plantearse la siguiente pregunta problema.

1.2 Formulación del problema

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de comprensión lectora empleadas por los docentes de secundaria? Y ¿Cómo generar transformaciones en estas prácticas a partir de las reflexiones sobre la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica?

1.3.1 Objetivo general.

Comprender el proceso de enseñanza de la comprensión lectora entre los docentes de secundaria en la Institución educativa Liceo Ariguaní de modo que se generen transformaciones a partir de las reflexiones sobre la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Caracterizar el estado de los planes de área de Humanidades y lengua castellana de secundaria del establecimiento educativo Liceo Ariguaní, en el marco de la comprensión de lectora.
- Priorizar las estrategias pedagógicas identificadas en los docentes de educación básica secundaria del establecimiento educativo para la enseñanza de la lengua castellana en relación a la comprensión lectora.
- Construir e implementar un plan de acción, mediante la realización de talleres de formación docente.
- Generar con los docentes de educación básica secundaria espacios de reflexión y construcción de aportes al proceso de comprensión lectora en sus prácticas pedagógicas a la luz de la pregunta exploratoria.

1.4 Justificación

Cabe mencionar, que desarrollar las competencias lectoras en los estudiantes de educación secundaria mediante la didáctica de la pregunta. Se considera una de las necesidades más importantes en cuanto a la calidad educativa del país, puesto que en Colombia se presentan deficiencias en las competencias lectoras (CL) evidenciadas en el nivel alcanzado por los estudiantes colombianos en la prueba PISA, ubicados por debajo del promedio de los países de la OCDE (resultados en lectura, Colombia / OCDE =403/496 en 2012 y 425/493 en 2015) lo que requiere una estrategia para mejorar este promedio.

De igual manera, en Colombia se evidencia que en las pruebas externas (SABER), varios departamentos presentan deficiencias en las CL entre ellos el departamento del Magdalena, se ubica en el penúltimo lugar de estas pruebas en Colombia (ICFES 2015), por lo que se requiere una solución urgente a mediano plazo. Así mismo, se debe mejorar la calidad de las instituciones educativas, aumentando el promedio del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, que depende de cuatro factores. El progreso que muestra el avance respecto a las pruebas anteriores, del desempeño que muestra la comparación frente a otros EE, de la eficiencia que es la relación de los estudiantes promovidos a otro grado y el ambiente escolar que tiene que ver con el ambiente de aula (como se siente el ambiente de aula) y el seguimiento al aprendizaje, que se refiere a la calidad y frecuencia de los procesos de retroalimentación que los maestros hacen de los trabajos de sus estudiantes (MEN, 2015).

Ahora bien, es menester referenciar que en este último factor el docente adquiere protagonismo para ofrecer soluciones a las problemáticas académicas. Es necesario cambiar la función del docente, ante esto Castro & Fossi, (2015) expresan que estos tendrá, como

tarea principal, propiciar la participación de los estudiantes. Sobre la importancia del profesor en un estudio del Banco Mundial 2014, la calidad del profesor es un factor determinante en la educación que se le brinda a los estudiantes en los países en desarrollo como Colombia (Bruns & Luque, 2014). Se hace necesario que los profesores faciliten estrategias de aprendizaje que les permitan aprender de manera más autónoma (Vásquez, 1998).

Así mismo, se pueden mejorar el rendimiento en comprensión lectora en alumnos con la estrategia metacognitiva basada en el método "Pregunta-Respuesta"(Vásquez, 1998). Es posible que el análisis de preguntas se combine con la formulación de preguntas sobre el texto, esto permitiría actividades más dinámicas e interactivas del proceso de enseñanza aprendizaje, en el mismo sentido, la búsqueda y localización de respuestas contribuye a que los lectores profundicen en la comprensión de textos, en la comprensión de la lectura.

Alineado a ello, Rosenshine, Meister & Chapman, 1996, (como se citó en Taboada, 2006) plantea que la formulación de preguntas en el aula es una estrategia cognitiva que permite lograr competencias o habilidades de orden superior. Por medio de esto, es significativo desarrollar una investigación sobre las preguntas en clases, con el objetivo de fortalecer el papel dinamizador del proceso de enseñanza, así mismo se indica que . .

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho», la educación en general, es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y del propio conocimiento (Freire, 2003, p. 47).

Conocer la situación es parte de la solución del problema al potenciar la toma de decisiones y aplicar estrategias de lectura generadas en las reflexiones del grupo de discusión que potencien las competencias lectoras en los estudiantes de secundaria. La investigación es pertinente por las deficiencias internas del proceso educativo en el área de lenguaje, evidenciado en los resultados de las pruebas externas SABER 9° (EE/Colombia=247/293, en 2015), considerando que las habilidades de comprensión lectora son necesarias y fundamento en las demás áreas del conocimiento y del currículo escolar. La investigación es viable porque las directivas de institución educativa flexibilizaron el horario de clases para potenciar la lectura y disponer de por lo menos una hora semanal de lectura obligatoria con el objetivo de mejorar las competencias lectoras en los estudiantes y existe la disponibilidad de recursos, por la dotación de textos del programa todos aprender. La hora de lectura es precisa para la ejecución de la acción y la formación a lo largo del proceso de investigación y la transformación de las prácticas de aula que con la investigación se pretende y de allí su importancia.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Antecedentes de investigación

Dentro de los referentes internacionales se encuentra la investigación realizada por Gil (2011) titulada “Hábitos Lectores y Competencias Básicas en el Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria” Realizada en Sevilla España, en la cual revelan durante su desarrollo que el hábito del lector está relacionado con mayores competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias mientras que a los jóvenes que leen por obligación o para buscar información particular o lecturas relacionadas con sus participaciones sociales a través de Internet, no se vincula a diferentes niveles de aprendizaje. El estudio realizado con 82.961 estudiantes entre 2008 y 2009, tuvo como objetivo relacionar la competencia lectora como una característica indispensable para que los ciudadanos puedan desenvolverse en el medio social, y el hábito lector constituye un elemento clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura.

En esta investigación se consideran hábitos lectores la actividad que realizan las personas en su tiempo libre y por iniciativa o disposición propia no obligada o impuesta como tarea de aquí que se debe ser cuidadoso al momento de querer fomentar la lectura entre los estudiantes porque ellos pueden ver esta actividad como impuesta y no generar los cambios o efectos que se esperan de un proyecto de fomento de la lectura. Ahora bien, es menester expresar que en España la asociación entre lectura y aprendizaje ha sido confirmada en investigaciones sobre este tema, en las que se han encontrado correlaciones significativas entre las calificaciones escolares y variables, tales como el gusto por la lectura (Molina, 2006) o la comprensión lectora (González & López, 2016).

Según informes del Banco mundial la calidad docente tiene que ver con las competencias que pueden demostrar los estudiantes por ello invertir en calidad es invertir en aumento de economía de estos países “La calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula” (Bruns & Luque, 2014 p. 25). Es por ello, que los alumnos que tienen profesores de bajo desempeño pueden manejar un 50 % o menos del plan de estudio correspondiente a ese grado; los que tienen buenos profesores alcanzan en promedio los logros de un año escolar, y los que tienen profesores excelentes avanzan 1,5 niveles o más (Hanushek & Rivkin, 2010; Rockoff, 2004). Finalmente puede considerarse la metodología docente como factor asociado a las ineficiencias del proceso educativo y desde luego a las deficientes competencias lectoras en los estudiantes, entre otros factores. Por ello, las instituciones deben funcionar como sistemas coordinados, con una política de calidad concertada y manejada por la comunidad educativa, para que sus actuaciones sean responsables y propendan por el mejoramiento continuo, beneficiando especialmente a los estudiantes y promoviendo acciones que permitan la actualización pedagógica y tecnológica de los docentes, de esta manera las innovaciones contribuirán al mejoramiento (Sanz y Crissien, 2012). Las reformas en los sistemas educativos de América Latina están buscando mejorar su calidad, estudiando las causas, las posibles soluciones, y sobre todo haciendo un llamado de atención a la hora de explicar los resultados de los desempeños de los estudiantes, y es precisamente en este punto donde más se ha avanzado, existe un mayor compromiso para la rendición de cuentas en cuanto a desempeño se refiere de los directivos, los docentes y los estudiantes (Sanz y Crissien, 2012).

Sobre el uso de la pregunta en el proceso de comprensión lectora se encuentra la investigación de Van (2014) titulada, “aprender a preguntar, preguntar para aprender”, la que se convierte en un texto de referencia y de consulta, para mejorar las actitudes del profesor frente al planteamiento de preguntas. Un aporte a la calidad educativa, desde un enfoque técnico-pedagógico del uso de la pregunta como disposición pedagógica en diferentes escenarios educativos, así mismo también se encuentra el método mayéutica que permite llegar al conocimiento, estableciendo diálogos con la gente del común (mercaderes, campesinos o artesanos) para sostener largas conversaciones, con frecuencia parecidas a largos interrogatorios.

Sócrates comparaba tal método con el oficio de comadrona que ejerció su madre: el método consistía en llevar a un interlocutor a alumbrar la verdad, a descubrirla por sí mismo por medio de un diálogo en el que Sócrates hacía una secuencia de preguntas y planteaba sus reparos a las respuestas recibidas, de modo que al final fuera posible reconocer si las opiniones iniciales de su interlocutor eran una apariencia engañosa o un verdadero conocimiento.), como en la Mayéutica de Sócrates.). La investigación tiene por objetivo, aprender a aprovechar al máximo la pregunta como recurso pedagógico-didáctico. Ahora bien en la investigación se concluye que la Pedagogía de la Pregunta es un componente de la Educación Nueva, que implica no sólo innovar programas, libros, estructuras escolares, sino también rescatar el papel crítico y constructivo de la pregunta. Se considera, de acuerdo a lo anterior que las preguntas constituyen un instrumento fundamental en la formación del carácter, el desarrollo de la inteligencia y el cultivo de las relaciones de afecto y mutuo respeto de maestros y alumnos.

Seguidamente se halla la investigación de Cano, García, Justicia, & García-Berbén (2014) denominada “enfoques de aprendizaje y comprensión lectora:

El papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo” realizado en la Universidad de Granada, en el que se resume el papel protagónico de la pregunta en el proceso de enseñanza. Así mismo, se resaltan que los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la comprensión lectora son constructos que, aunque provenientes de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, podrían estar relacionados. Este estudio analiza esa relación y el papel desempeñado por las preguntas de los estudiantes respecto a un texto típico de ciencias y por su conocimiento previo. Participaron 449 estudiantes de ciencias (cuarto curso de Secundaria). Los resultados enfatizan el papel mediador de las preguntas así como la importancia de adoptar un punto de vista amplio sobre la comprensión de los textos de ciencias. No obstante, un aspecto que favorece la pregunta es el redescubrir a partir de la indagación sobre las cosas permitiendo inquietarse sobre un tema y esa inquietud hace que busquemos en la lectura la respuesta.

Ana Llorens Tatay en España 2013, realiza una investigación centrada en estrategias lectoras que tienen un propósito específico donde se conjugan elementos como el contexto, las características del texto y la capacidad lectora del sujeto, para seleccionar el contenido que necesita o el de su interés. Así se convierte en un lector selectivo y competente, lo que concuerda con Madero (2011).

Resulta fundamental que el lector sea capaz de identificar la información importante, realizar inferencias, identificar ideas principales y descartar aquello que no necesita, cuando no se tienen objetivos al realizar una lectura, los desempeños resulta bajos al momento de enfrentar pruebas de comprensión. Cuando el lector es competente y selectivo, es capaz de contestar acertadamente las preguntas que se formulen. La

investigación se desarrolla por las deficiencias en comprensión lectora presentadas por los estudiantes españoles ante pruebas como PISA. Por ello se busca desarrollar estrategias que fomenten el hábito lector como la auto-regulación de lectura orientada a tareas, bajo la orientación del docente quien retroalimenta el proceso, sus errores, sus aciertos, su proceder en general, le suministra datos e información precisa y clara que se requiere y que en determinado momento el estudiante no posee o no la estimó necesaria, y así pueda ir mejorando su desempeño, hasta alcanzar un nivel deseado o adecuado. Llorens 2013

Se realizaron 3 estudios, el estudio 1 se establece una situación experimental que incluía una fase de entrenamiento y una fase final. Esta última fase permitía analizar los cambios en las decisiones estratégicas de los estudiantes como consecuencia de su proceso de entrenamiento con la retroalimentación. En la fase de entrenamiento, los estudiantes leyeron dos textos y contestaron ocho preguntas de comprensión con formato de elección múltiple en cada uno de los textos.

Los resultados del Estudio 2 mostraron que era necesario presentar información adicional adaptada junto a la respuesta correcta para mejorar las decisiones estratégicas y los resultados de comprensión de los estudiantes en la fase final del estudio. Sin embargo, el Estudio 2 también presenta una serie de limitaciones que suscitaron el diseño del Estudio 3 del trabajo.

El Estudio 3 analizó la eficacia de dos procedimientos de retroalimentación formativa dirigidos a fomentar la transferencia de estrategias de auto-regulación. Hay que notar que la meta de la retroalimentación era aprender estrategias de auto-regulación, y que la medida de si ese aprendizaje se había producido sería examinar la transferencia de esas estrategias a una situación similar a la experimentada durante la fase de aprendizaje o entrenamiento con retroalimentación formativa(Llorens, 2013, p.55).

Al final de estos procedimientos los estudiantes debían tener la capacidad de encontrar la información importante, responder acertadamente y realizar procesos de autoevaluación para reflexionar respecto a su desempeño (Llorens; 2013).

La investigación adelantada por Mónica Méndez en España 2015, motivada por la preocupación de los docentes frente a los pobres desempeños mostrados en comprensión lectora por los estudiantes en todos los niveles en pruebas nacionales y por las bajas puntuaciones obtenidos en comprensión lectora en pruebas como PISA o PIRLS, en cuyo informe se destaca la importancia de la lectura para acceder a cualquier tipo de conocimiento, realizó un recorriendo estudiando varios investigadores para demostrar que si se quieren adquirir aprendizajes se debe ser un lector eficiente. Méndez 2015

Se establece en la misma investigación el cambio de paradigma que ha tenido la educación desde la aparición del psicolingüismo, donde empezó a destacarse lo cognitivo desde los instruccional y la utilización de estrategias que los docentes le proporcionan a los estudiantes para que logren aprendizajes y se vuelvan autónomos en cuanto a lo que aprenden. Las estrategias bien utilizadas han demostrado en un plano científico, un alto nivel de eficacia, desde la decodificación, la motivación hasta la producción textual y la inferencia para mejorar la comprensión. Durante la investigación la autora pretende estudiar las estrategias de comprensión utilizadas por un grupo de docentes, estas estrategias son la activación de los conocimientos previos, monitorización de la comprensión, generación de preguntas, responderlas, realizar inferencias, creación de una imagen mental, estructura del texto y creación de resúmenes (Smolkin & Donovan, 2002), se estudiará las interacciones de los docentes con sus estudiantes y la efectividad de las metodologías empleadas en clases, tomando como base de certeza la importancia del trabajo del docente para el desempeño lector de los estudiantes, de esta manera se

conseguirá información para mejorar la práctica docente puesto que se hace un análisis científico de las estrategias más eficaces y por otro lado se analiza cada paso seguido por los docentes al momento de emplear alguna de las ocho estrategias de este estudio, en su aula de clase y la influencia de ésta en el desempeño lector de sus estudiantes. Se concluye que las prácticas del docentes están influenciadas por el contexto y por las relaciones con sus estudiantes, donde actúan tres componentes, el lector, el texto y el contexto de aula y el docente y se destaca lo importantes que resulta que los estudiantes conozcan y utilicen estrategias para ser lectores exitosos. Hoy la legislación de España obliga a dedicar parte del horario de clase a impulsar hábitos lectores. Resulta fundamental que los docentes conozcan estrategias de comprensión y que estas sean utilizadas efectiva y adecuadamente en clase (Méndez, 2015)

De otro lado, se identifica la investigación de Carrasco (2003) titulada “La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo” realizada en México, esta tuvo como objetivo describir los procesos que conlleven a que la escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. En este sentido el estudio reconoce que todo estudiante debe leer puesto que es en parte descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas pero adicionalmente es considera una actividad que nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos inquieta, lo que nos gusta. Cabe mencionar que la actual investigación se desarrolló bajo un alcance de investigación descriptivo. Los resultados obtenidos revelan que existen 4 estrategias que pueden implementar la escuela en los estudiantes para formar un buen lector, entre esta se encuentra; recuperar y recordar lo leído, elabora una imagen mental sobre lo leído, lograr establecer relaciones de intertextualidad y realizar preguntas exploratorias sobre la lectura. Finalmente, se identifica que la actual

investigación aporte considerablemente a nuestra investigación puesto que conciben la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica en el desarrollo de la comprensión lectora. La importancia en el uso de la pregunta para el aprendizaje también la señala Julián De Zubiría Samper quien en su libro. Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante plantea que “el papel del maestro es preguntar” (De Zubiría, 2006. p. 9), no se puede ignorar los aportes pedagógicos por su trayectoria en educación, es luego la pregunta un recurso fundamental en el proceso de enseñanza considerando que todo conocimiento parte de una pregunta.

Ahora bien, el recurso de la pregunta como herramienta pedagógica, fue utilizado en el trabajo realizado por López, Veit, & Solano, (2014) denominada “La formulación de preguntas en el aula de clase: una evidencia de aprendizaje significativo crítico”, realizado en la universidad de Antioquia. El trabajo tuvo como propósito valorar la implementación de una propuesta pedagógica constituida por actividades de modelación computacional haciendo uso del diagrama AVM. Adaptación de la V de Gowin a la Modelación Computacional, así como su contribución en la habilidad adquirida por los estudiantes para formular preguntas en la clase de Física. Se trabajó con una muestra de siete estudiantes de Física de la Universidad de Antioquia, Colombia; y estuvo fundamentado en la Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico de Moreira – basada en las ideas de Postman y Weingartner de la enseñanza como una actividad subversiva- y en la modelación computacional con diagrama AVM.

Los resultados de la investigación muestran que la implementación de la propuesta didáctica favoreció un progreso significativo en la habilidad de los estudiantes para formular preguntas de interés sobre la dinámica Newtoniana. En este mismo sentido

Desde otro Angulo, se manifiesta que En Colombia la promoción de la lectura se vienen impulsando desde el mismo gobierno por la necesidad de aumentar los niveles de calidad educativa en Colombia dotando a las instituciones educativas de material bibliográfico mediante el programa Todos a Aprender y la estrategia Leer es Mi Cuento estas programas del gobierno de Colombia tendientes a minimizar las deficiencias mostradas por los estudiantes en los resultados de las Pruebas saber. En mayo de 2016 el ministerio de educación de Colombia está impulsando la semana de la lectura con el objetivo de fomentar el Hábito lector y fortalecer las competencias comunicativas de niños y jóvenes.

En la ciudad de Barranquilla, específicamente en la Universidad del Norte se desarrolló un proyecto de investigación por Toloza, Barletta & Moreno (2013) denominada “una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media”, la cual tiene como propósitos analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un colegio oficial del Caribe colombiano y diseñar y evaluar un acompañamiento tendiente a la superación de las dificultades identificadas. La investigación tenía como propósito incidir de manera positiva en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura la intervención consistió en el acompañamiento de la docente por el grupo investigador para generar un cambio significativo en la práctica educativa el acompañamiento se sustenta en tres aspectos: una pedagogía de enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros, una teoría socio-cultural del aprendizaje y una visión de formación de docentes mediante la reflexión.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Preguntar.

Según la REA, es interrogar o hacer preguntas para que diga y responda lo que sabe sobre un asunto, es exponer en forma de interrogación un asunto, bien para indicar duda o bien para vigorizar la expresión, cuando se reputa imposible o absurda en determinado sentido. En pedagogía la pregunta es un concepto de obligatorio uso, es algo que aunque no debe partir necesariamente del docente, si está obligado a crear los espacios para motivarla, sin temor a decir “no sé”

¿Qué es preguntar? un juego intelectual, sino vivir la pregunta vivir la indagación, vivir la curiosidad, testimoniarla al estudiante. El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de "espantarse", al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar.

Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, como preguntar mejor. (Freire, 2003, p. 5)

La pregunta fue la metodología que utilizó Sócrates para llegar al conocimiento aunque sus orígenes deben situarse con la aparición del hombre, seguramente asociada con la curiosidad innata de La raza humana, es el detonante de la indagación, el ejercicio natural del intelecto.

La pregunta es el abono esencial de una mente despierta, creativa y libre. Por eso la televisión, los políticos y la prensa nunca preguntan. Responden, pero no preguntan. Por eso,

la escuela que todos conocemos está llena de respuestas a preguntas que nadie sabe quién ha hecho y que quien las hizo, no esperó a que las respondieran. Sin potentes y poderosas motivaciones, la inteligencia se iría apagando, le faltaría la llama, la gasolina del conocimiento. Y esto es válido tanto para la inteligencia analítica, como para la inteligencia socio afectiva y para la inteligencia práctica. Y acaso, ¿de dónde vienen las motivaciones, sino de las buenas preguntas? (De Zubiria, 2011, p. 14).

La escuela es una institución intelectual por naturaleza, es el lugar en donde más debe preguntarse, motivar la curiosidad, pero no lo hace, antes por el contrario en muchas ocasiones la educación tradicional en su afán de transmitir unos contenidos genera en una "castración de la curiosidad". Donde el docente posee la verdad en un movimiento unilineal que va de aquí para allá y se reserva el derecho de la verdad de manera arbitraria, antidemocrática y hasta dogmática, de aspectos ni siquiera ha preguntado. (Freire 2003).

La pregunta es una herramienta maravillosa para generar saberes específicos como los científicos y universales como los filosóficos, un ejercicio que los docentes deben ir mejorando con su práctica pedagógica, pero que los docentes prefieren tener todo “preparado, sin sorpresas que generen perturbaciones indebidas en la clase que motiven el desorden” perder el control de la clase es sinónimo de debilidad o peor falta de autoridad, es ese temor el que no permite la indagación, el cuestionamiento, la democratización de los procesos de educativos. (Freire 2003).

2.2.2 La pregunta como estrategia pedagógica.

La estrategia de generación de preguntas puede definirse como la formulación de preguntas por parte del lector sobre un tema o área de conocimiento. Esto implica que el lector evalúa

tanto lo que conoce como lo que desconoce sobre ese tema, con el objetivo de ampliar sus conocimientos al respecto (Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009).

En este sentido, la generación de preguntas respecto de un texto tiene para el alumno beneficios cognitivos y motivacionales. Desde el punto de vista cognitivo, los beneficios son múltiples. En primer lugar, el formular preguntas respecto de un tema o un área de conocimiento indica iniciativa e independencia por parte del alumno, ya que preguntar es una acción adaptativa a través de la cual se intenta regular el propio aprendizaje (Nelson-Le Gall & Glaser-Scheib, 1985; Newman, 1992) (como se citó en Taboada, 2006)

Los estándares intelectuales universales son estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Pensar críticamente implica dominar estos estándares. Para ayudar a los estudiantes a aprenderlos, los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular. (Paul & Elder, 2010)

Todo preguntar implica un proceso que involucra la interpretación, sea de una situación, sea de un texto. Este proceso es vivido por los interlocutores, por cada uno de ellos en primera persona. En la escena del aula, el proceso interpretativo de los alumnos no es sustituido por la acción mediadora del docente. Antes bien, esta sólo llega a tener validez en cuanto contribuye al logro de un pensamiento autónomo y crítico. (Vargas & Guachtá, 2012,). La pregunta es punto de partida de una búsqueda, por lo tanto es acertado su uso como estrategia de aprendizaje en cuanto la pregunta expresa el deseo de conocer y a través de ella se llega al conocimiento luego del proceso de búsqueda.

La comprensión comienza allí donde algo nos interpela, esta es la condición hermenéutica suprema. Ahora sabemos cuál es su exigencia: poner en suspenso por completo los propios prejuicios. Sin embargo, la suspensión de todo juicio, y a fortiori, la de todo prejuicio, tiene la estructura lógica de la pregunta. La esencia de la pregunta es el abrir y mantener abiertas posibilidades. Cuando un prejuicio se hace cuestionable, en base a lo que nos dice otro o un texto, esto no quiere decir que se lo deje simplemente de lado y que el otro o lo otro venga a sustituirlo inmediatamente en su validez (Vargas & Guachtá, 2012).

2.2.3 La pregunta exploratoria.

Las estrategias pedagógicas basadas en la pregunta, las interrogaciones constituyen un insumo de primer orden a la hora de emprender la tarea de educar, por lo que debe entenderse bien la forma adecuada de utilizarlos desde la gramática del idioma español.

En el proceso de comprensión lectora la pregunta exploratoria es la indagación que se hace sobre los conocimientos previos que posee y que adquiere una persona o individuo sobre un tema tratado en el momento. Antes, durante y después de la lectura. Se usa la pregunta como un detonante para despertar la curiosidad del estudiante y como una herramienta para comprender un texto, para que en los estudiantes se empiecen a generar conflictos cognitivos antes y durante la tarea lectora.

En lo referente al concepto gramatical del español debemos hablar que contamos con: Determinantes: Qué, cuál, cuánto. Pronombres: Qué, quién, cuál, cuánto. Adverbios; Cómo, dónde, cuándo, cuán. Con los cuales podemos elaborar o expresar las preguntas. Las expresiones interrogativas tienen las mismas formas que los relativos, sólo que escritas con tilde. Qué, cómo, dónde, cuándo y cuán son invariables; quién y cuál no presentan en su

flexión variaciones de género pero sí de número: quiénes, cuáles; cuánto admite morfemas de género y número: cuánto, -a, -os, -as. Los interrogativos pueden ser determinantes del sustantivo al que acompañan; siempre van antepuestos a éste: ¿Qué flores te gustan más?, ¿A cuáles calles te refieres? “Los pronombres realizan la misma función que un sustantivo, sin embargo, en el caso de los interrogativos, el uso actual limita algunas de estas funciones, siendo las más frecuentes las de sujeto: ¿Quién viene?; complemento directo: ¿A quién encontraste?; complemento indirecto: ¿A quiénes has dado los caramelos?; complemento circunstancial: ¿Con quiénes has viajado a París?” (Villalba, 2007, p. 6).

La pregunta es algo que nace con la curiosidad y con esa necesidad misma que el ser humano tiene por conocer su entorno y aquello que no le es evidente y fácil de explicar. Para esta investigación en particular se usará la pregunta como un detonante para despertar la curiosidad del estudiante y como una herramienta para comprender un texto, se utiliza la pregunta para que en los estudiantes se empiecen a generar conflictos cognitivos antes y durante la tarea lectora.

Una de las tareas más difíciles en los procesos educativos es lograr la atención y el interés de los estudiantes, por ello es pertinente para el éxito del proceso convencerlos de lo relevante y necesario de aprender esto o aquello antes de hacer explicaciones que no te están pidiendo y diseñar una clase más que magistral, expositiva. Es por tanto importante mucho que saber, saber preguntar bien.

Los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, “al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular”. (Paul & Elder, 2003, P. 10).

2.2.4 Comprensión lectora.

La definición de competencia lectora según PISA 2000 está basada en el comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y los potenciales personales, y participar en la sociedad. Es de resaltar que la definición en PISA 2009 añade el compromiso con la lectura como parte esencial de la competencia lectora.

La competencia lectora incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales mayores, hasta el conocimiento del mundo. También incluye competencias meta cognitivas como la conciencia y capacidad para utilizar una serie de estrategias adecuadas a la hora de procesar textos. “Estas competencias se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad lectora para un determinado propósito”. (PISA, 2011, p. 23)

Para evaluar la competencia lectora de los estudiantes hacia el final de la educación obligatoria, debe centrarse en las habilidades lectoras que incluyen la localización, selección, interpretación y evaluación de información a partir de una serie completa de textos asociados a situaciones que van más allá del aula. (PISA, 2011).

Según Holloway (1999), las habilidades lectoras son fundamentales en el rendimiento académico de los alumnos. Además, dicha habilidad da acceso a instituciones del conocimiento, repercute en la cognición y en los procesos de pensamiento (Olson, 1994) y (PISA, 2011).

2.2.5 Textos continuos

Los textos continuos están formados por oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Éstos pueden incluso integrarse en estructuras mayores, como las secciones, capítulos y libros. Gráfica o visualmente, la organización se da mediante la separación de partes del texto en párrafos, el uso de sangrías y la distribución del texto en una jerarquía que se señala a través de los encabezados, que ayudan a los lectores a reconocer la organización. Estos marcadores también proporcionan pistas sobre los límites del texto (por ejemplo mostrando el final de una sección). La localización de la información frecuentemente se ve facilitada por la utilización de distintos tamaños y tipos de fuente. (PISA, 2009, P. 27)

2.2.6 Textos discontinuos

Los textos discontinuos se organizan de forma distinta a los textos continuos y, por lo tanto, requieren un enfoque diferente de lectura. Así como la oración es la unidad más pequeña de un texto continuo, todos los textos discontinuos están formados por una serie de listas. Algunos son listas únicas, simples, pero la mayoría están constituidos por una combinación de varias listas simples. Los lectores que entienden la estructura de los textos pueden reconocer más fácilmente las relaciones entre los elementos y comprender qué textos son similares y cuáles diferentes. Las listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices y formularios son ejemplos de objetos de texto discontinuos. Éstos aparecen tanto en el medio impreso como digital. (Kirsch & Mosenthal, 1990)

2.2.7 Textos mixtos

Muchos textos en soporte impreso y digital son objetos únicos, objetos coherentes compuestos por un conjunto de elementos tanto en formato continuo como discontinuo. En los textos mixtos, los componentes (por ejemplo, una explicación en prosa que incluye un

gráfico o tabla) se apoyan mutuamente a través de nexos de coherencia y cohesión a nivel local y global. El texto mixto en soporte impreso es un formato habitual en revistas, libros de consulta e informes, donde los autores emplean diversas presentaciones para comunicar información. En el medio digital, las páginas web de autor suelen ser textos mixtos que combinan listas, párrafos en prosa y, frecuentemente, gráficos. Los textos basados en mensajes, como los formularios en línea, los correos electrónicos y los foros, también combinan textos de formato continuo y discontinuo. (Kirsch & Mosenthal, 1990, p. 29).

2.2.8 Textos múltiples

Para los propósitos del marco de lectura de PISA, los textos múltiples se definen como aquellos que han sido generados de forma independiente y tienen sentido de manera autónoma; en ocasiones se yuxtaponen o se establece cierto vínculo entre ellos con fines evaluativos. La relación entre los textos puede no ser evidente; pueden ser textos complementarios o contradecirse. Por ejemplo, una serie de sitios web de distintas empresas que ofrecen asesoría en viajes, pueden dar orientación similar o distinta a los turistas. Los textos múltiples pueden tener un único formato “puro” (por ejemplo, continuo), o mixto. (PISA, 2009).

En la mayor parte de las tareas de evaluación en medio impreso los textos siguen clasificándose como continuos o discontinuos. En PISA 2009 se hizo un esfuerzo intencional de incluir estímulos de textos impresos mixtos y múltiples, y de introducir tareas en las que el lector debe integrar información de partes con diferentes formatos dentro de un texto mixto o entre textos múltiples.

En comparación, en la evaluación en medio digital, la proporción de tareas basadas en textos múltiples es mucho mayor. Dado que la evaluación de la lectura digital se centra en el hipertexto, el estímulo de casi todas las unidades está compuesto por textos múltiples y las tareas exigen a los usuarios la lectura entre distintos textos (puede tratarse de diferentes sitios web o de páginas distintas que pertenecen al mismo sitio web), cada uno presentado en distinto formato, como párrafos en prosa, listas de menú, diagramas y gráficos. (PISA, 2011, P. 30)

2.2.9 Comprensión lectora.

La lectura en opinión de Isabel Solé, es un proceso interactivo en el que quién lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados Solé (como se citó en Salas & Salas, 2012)

El enseñar a leer es uno de los objetivos fundamentales de la escuela y es ésta, quien se debe responsabilizar en gran parte por fomentar la lectura de textos y por promover el desarrollo de la comprensión lectora. Con este objetivo es necesario profundizar en los contenidos sobre los textos, así como técnicas y estrategias aplicadas en actividades escolares que puedan facilitar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes (Salas & Salas, 2012).

Los docentes debemos dejar de privilegiar los contenidos, la programación, los derechos Básicos de aprendizaje DBA y dedicar más atención a profundizar en programas de lectura para los estudiantes en todos los niveles.

Sin embargo, no siempre adquirimos las suficientes competencias en comprensión lectora, debido probablemente a que los sistemas educacionales no se aseguraron de las mismas. Así lo reflejan las pruebas aplicadas en nuestros sistemas escolares, en los países denominados en desarrollo y los que se encuentran en vías del mismo, sobre todo aquellos países que reflejan ciertas deficiencias en asegurar una educación de calidad en los primeros años de escolaridad.

Para Solé (1992) como se citó en Salas & Salas (2012) leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto.

Desde el punto de vista de Quispe Santos, la capacidad de comprender nos acompaña durante toda nuestra existencia y representa una de las expresiones más significativas del conocimiento humano. Gracias a ella disfrutamos de las bondades de la ciencia y la tecnología, los goces del arte y todas las humanidades, hasta nuestro entorno histórico, económico y sociocultural variado que nos toca significar (Salas & Salas, 2012, p. 32).

Las ventanas de oportunidades que abre la lectura son múltiples a lo largo de la vida de los seres humanos, es algo que nuestros estudiantes deben comprender bien y somos los docentes los llamados a crear conciencia al respecto, aprehendiendo de las ventajas contextuales de nuestras comunidades y llevando a la praxis las estrategias que estén a nuestro alcance.

Comprensión es una palabra definida por el Diccionario de la Lengua Española (2010) en su vigésima segunda edición, como la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas. El Programa PISA puesto en marcha en 1997 por la OCDE, define a la comprensión lectora como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad. Pérez (como se citó en Salas & Salas, 2012).

Para Manuele (2007) la comprensión es un estado de capacitación para ejercitar determinadas actividades de comprensión como la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización.

Una conceptualización más sobre comprensión lectora, es la de Isabel Solé (2006) quien afirma que la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tenga delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que más se podrían señalar como el conocimiento previo con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia la lectura. Sin embargo, antes de continuar debemos explicar qué se entiende por conocimientos previos o esquemas de conocimiento.

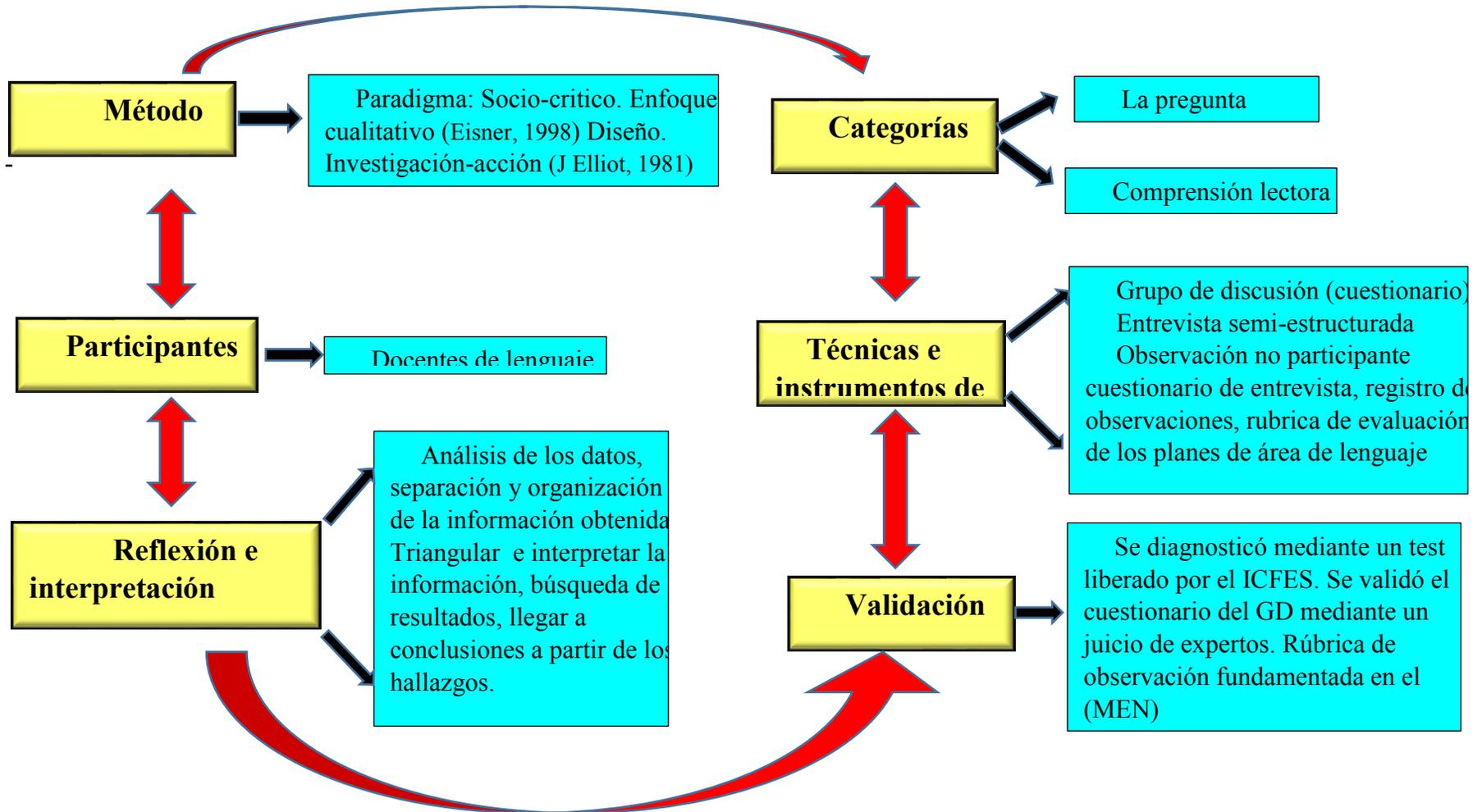
A lo largo de la vida gracias a la interacción que mantenemos con los demás, y en particular con aquellos con los que pueden desempeñar con nosotros un rol de educadores, vamos construyendo unas representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida ésta en sentido amplio como los valores, sistemas conceptuales, ideologías, sistemas de comunicación y procedimientos. (Salas & Salas, 2012). Así mismo, se reconoce que los esquemas de conocimientos pueden ser más o menos elaborados, mantener mayor o menor número de relaciones entre sí, presentar un grado

variable de 34 organización interna, representan en un momento dado en nuestra historia nuestro conocimiento, siempre relativo y siempre ampliable,.

Ausubel (1983) en su libro *Psicología educativa* un punto de vista cognoscitivo, menciona que la comprensión lectora se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. Una de las dificultades que se percibe al enlazar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos, es que el lector no lee con la finalidad de ampliar sus conocimientos, “los cuales se disponen en la lectura a partir de un texto dado, por lo tanto, esto impide que pueda almacenarlos y disponer de ellos en el momento indicado”. (Salas & Salas, 2012, p. 34).

Capítulo 3. Diseño Metodológico

Figura 1.



Nota. Diseño Metodológico/ Elaboración Propia (2017)

3.1 paradigma

La investigación se enmarca en el paradigma Socio crítico, mostrando las interrelaciones de investigadores e investigados (profesores y estudiantes) a la interacción entre ellos y el medio social y político, por ello las interpretaciones están ligadas a la subjetividad como condición imposible de superar en la investigación y sus actores investigadores e investigados (Rossman & Rallis, 1998), el paradigma Socio crítico tiene como finalidad, transformar, Cambiar la realidad e introduce la ideología y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento de los grupos y de los fenómenos sociales. Para dar respuesta o solución a los problemas que surgen en las relaciones e interacciones entre los grupos sociales (Alvarado & García, 2011, Folgueiras, 2009). El paradigma Socio crítico surge como una crítica a la racionalidad instrumental y técnica del paradigma positivista, y se plantea la búsqueda del conocimiento científico por otros medios que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior.

El cambio y la transformación social es el interés central en este paradigma (Gutiérrez, 2014). La investigación se enmarca en el paradigma Socio crítico al Analizar el proceso de enseñanza de los maestros de básica secundaria de una Institución educativa para generar espacios de reflexión y transformación en el proceso de comprensión lectora a la luz de la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica; partiendo de los aportes, acuerdos y las reflexiones de los participantes de un grupo de discusión de profesores de lenguaje sobre cómo transformar sus prácticas de aula relacionadas con estrategias de comprensión lectora. Las reflexiones sobre sus prácticas y la socialización sobre estrategias de comprensión lectora buscan potenciar, las capacidades lectoras en los estudiantes teniendo en cuenta además de los aportes y reflexiones de los

docentes participantes, los lineamientos teóricos del ministerio de educación de Colombia y los referentes teóricos de investigaciones exitosas relacionadas con la comprensión lectora.

3.2 Enfoque

La investigación acción en adelante (I-A) pretende, como otras metodologías cualitativas, estudiar la práctica educativa tal y como ocurre en su escenario natural, profundizando en la comprensión de situaciones en las que está implicado el profesorado y que vive problemáticas y, por tanto, susceptibles de mejora (Carry & Kemmins, 1988). Lejos de enfoques teorizantes, la IA pretende ofrecer respuestas prácticas a situaciones reales, y para ello interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan o interactúan en la situación del problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Otro de los rasgos destacados y distintivos de la I-A es que los investigadores, salvando algunas excepciones, son las personas implicadas en la realidad objeto de estudio. Es decir, el profesorado, además de su labor docente, también desarrolla una labor investigadora, explorando, reflexionando y actuando sobre su propia práctica

Según Bartolomé, 2000 (como se citó en Rodríguez & Valdeoriola, 2007) las cinco grandes características que permiten distinguir una investigación-acción de otra actividad investigadora educativa son: 1) El objeto de la investigación-acción es la transformación de la práctica educativa y/o social, a la vez que se procura comprenderla mejor. 2) Hay una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso. 3) Se da una manera particular de acercarse a la realidad: vincular conocimiento y transformación. 4) El protagonismo es de los educadores-investigadores. 5) Hay una interpelación del grupo.

En este sentido, se selecciona el enfoque cualitativo cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos (estudiantes y docentes), perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, en la investigación el proceso de comprensión lectora. Analizando y reflexionando sobre el

modo en que los docentes desarrollan las competencias lectoras en sus componentes. Semántico, sintáctico y pragmático. Profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados ((Hernández, Fernández. & Baptista, 2010).

En la fase inicial diagnóstica de la investigación se caracteriza el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes de noveno grado del EE Liceo Ariguaní del municipio de Ariguaní Magdalena, mediante la aplicación de una prueba de comprensión lectora en los estudiantes que participaran del estudio. Se utilizara como instrumento para medir la comprensión lectora, el cuadernillo LENGUAJE 9° 2015, Prueba liberada, que consiste en un cuadernillo de prueba que contiene ejemplos de preguntas de la prueba saber 9° aplicadas por Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Ver anexo 2.

En la investigación cualitativa se usará como instrumento de recolección de información, además de la prueba diagnóstica, se realiza una entrevista semiestructurada y la observación directa de las situaciones vivenciales en el desarrollo de las actividades de lectura e interrogación durante la intervención pedagógica, la entrevista busca describir la finalidad o las motivaciones que tienen los estudiantes en la realización de las lecturas sean estas: cumplir con la tarea asignada, aumentar los conocimientos, descubrir nuevas ideas, interactuar con otras personas sobre varias temáticas, beneficios académicos entre otras. Las preguntas de la entrevista se fundamentan en las usadas en por Madero (2011) en su trabajo de investigación, el proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria.

En las observaciones se realiza un registro de los hábitos, características o acciones pedagógicas mostradas por los docentes durante el espacio de lectura y las interacciones docentes-estudiante, estudiantes-docentes, durante la secciones de lectura.

3.3 Diseño

En la investigación se utiliza el enfoque investigación-acción (I-A), en la que se estudia una situación social para mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Mediante esta investigación se busca analizar el proceso de enseñanza de los maestros de básica secundaria de la Institución educativa para generar espacios de reflexión y transformación en el proceso de comprensión lectora a la luz de la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica.

La investigación se enmarca en las características básicas de la investigación acción (I-A) señaladas por Severino (2017), cuyo objeto es la transformación de la práctica educativa y/o social, al tiempo que procura una mayor comprensión de la misma; la articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo del proceso de investigación. El elemento de la “formación” es esencial como motor de cambio para las prácticas educativas docentes, se asume la investigación como un proceso de reflexión que relaciona dinámicamente la investigación, la acción y la formación.

En el estudio la observación, descripción, reflexión y autoformación docente mediante grupos de discusión que aportan, discuten y reflexionan las estrategias de comprensión lectora empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un establecimiento educativo (EE), del departamento de Magdalena Colombia.

En la investigación acción el docente investigador realiza, una observación directa en el aula, pregunta, dialoga, toma nota o registro de situaciones características del grupo o de particularidades del quehacer cotidiano del trabajo en el aula. La realización de entrevistas, revisión de material bibliográfico, registros de audio, entre otros instrumentos que permitirán la recolección, organización, análisis de la información y conclusión sobre las transformaciones generadas luego de las reflexiones que realizan los docentes sobre sus prácticas pedagógicas en comprensión lector

3.4 Categorías

Tabla 3 .

Matriz de categorías.

Objetivo	Categoría	Definición / concepto	Subcategorías	Preguntas relacionadas
Analizar el proceso de enseñanza de los maestros de básica secundaria de la Institución educativa Liceo Ariguaní para generar espacios de reflexión y transformación a la luz de la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica.	La pregunta exploratoria	En el proceso de comprensión lectora la pregunta exploratoria es la indagación que se hace sobre los conocimientos previos que posee una persona o individuo sobre un tema tratado en el momento. Antes, durante y después de la lectura. Se usa la pregunta como un detonante para despertar la curiosidad del estudiante y como una herramienta para comprender un texto, para que en los estudiantes se empiecen a generar conflictos cognitivos antes y durante la tarea lectora.	-	N° 3(CD)
			Intencionalidad de la pregunta en clase	N° 5(OC)
			-motivación a la pregunta	N°6(OC)
			-Momentos de realizar preguntas en clase	N°7(OC)
Analizar el proceso de enseñanza de los maestros de básica secundaria de la Institución educativa Liceo Ariguaní para generar espacios	Comprensión lectora	Competencia lectora es comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.	-Estrategias institucionales de apoyo a la lectura	N°2(CD), N°8(OC)
			-Planeación- Tipos de lectura recomendada	N°2(CD), N°9(OC)
				N°4(CD)

de reflexión y transformación a la luz de la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica.

La definición en PISA 2009 añade el compromiso con la lectura como parte esencial de la competencia lectora:

Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.(PISA, 2009, P. 22)

Nota. Elaboración propia (2017)

3.5 Participantes

El estudio se desarrolla en la institución educativa Liceo Ariguaní de El Dificil Magdalena Colombia una institución mixta de carácter oficial, la investigación afecta a una población de 984 individuos de la sede principal de la institución educativa así, 950 estudiantes, 30 docentes y 4 directivos. En el estudio participaron un grupo de seis (6) profesores quienes conformaron el grupo de discusión (GD), el grupo está formado por docentes de lenguaje de educación básica secundaria quienes atienden estudiantes de diferentes grados. Para caracterizar el nivel lector se aplicó un test de CL a 30 estudiantes del grupo 9°02, grado escolar en el que históricamente se presentan deficiencias en los resultados de la prueba externa Saber Lenguaje 9° (ICFES) aplicada en este grupo de estudiantes.

3.5.1 Criterios de selección de los participantes.

Los docentes participantes del grupo de discusión (GD), se seleccionaron dentro del grupo de docentes, de acuerdo a los siguientes criterios: pertenecen al área de humanidades, por ser profesores que conocen de cerca la problemática, poseen experiencia en uso de estrategias de comprensión lectora y pueden dar testimonio de las falencias que se presentan en el proceso lector y relacionar el apoyo que ofrece la institución educativa a este proceso, como disposición de bibliotecas, ayudas didácticas y planes institucionales de lectura.

3.6 Delimitación espacial y temporal

La investigación se realizó en el establecimiento educativo (EE) Liceo Ariguaní, ubicado en el municipio de Ariguaní situado en la región centro oriente del departamento de Magdalena Colombia. El estudio se desarrolló durante dos años, a partir del primer semestre de 2016 al segundo semestre de 2017, tomando como fuentes la revisión de literatura referente al tema de comprensión lectora y a la pregunta como herramienta pedagógica. Así como con los conocimientos adquiridos durante la maestría, en la Universidad de La Costa CUC en la ciudad de Barranquilla Colombia, igualmente se usó como fuente primaria los aportes y reflexiones del GD sobre las estrategias de comprensión lectora utilizadas en el aula, las observaciones directas de la situaciones de aula en las actividades lectoras, revisión de planes de área de lenguaje y como fuente secundaria la revisión documental sobre investigaciones en comprensión lectora y el uso de pregunta en el proceso de enseñanza.

3.7 Técnicas de recolección de información

La información se obtuvo de las etapas o fases desarrolladas en el diseño, en la primera fase se compiló información bibliográfica de investigaciones relacionadas con la comprensión lectora, entre ellas la investigación de Madero (2011) El proceso de comprensión lectora en alumnos de

tercero de secundaria. También se conformó un grupo de discusión(GD), con el cual se usa un cuestionario de entrevista semi-estructurada; cuestionario que se fundamentado en el Instrumento de Análisis Formativo de Prácticas de Aula, formatos para observar y valorar clases inspiradoras del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN para analizar el proceso de enseñanza de los maestros de básica secundaria de la Institución educativa, generando espacios de reflexión y transformación de las prácticas de aula a la luz de la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica.

La investigación se apoya en el registro de las observaciones directas en las aulas de clase, las acciones de los docentes y sus interacciones con los estudiantes durante las secciones lectura y comprensión. También se nutre la investigación de los aportes, de las reflexiones y acuerdos de los seis profesores de lenguaje integrantes del grupo de discusión (GD).

3.8 Validación del instrumento

Las preguntas para iniciar la discusión con el departamento de humanidades giran en torno a dos categorías. La pregunta exploratoria y la comprensión lectora, parte de este cuestionario está basado en el Instrumento de Análisis Formativo de Prácticas de Aula, formatos para observar y valorar clases inspiradoras del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), cuyo objetivo es relacionar las estrategias empleadas por los docentes del área de humanidades para lograr la comprensión lectora. Las maneras o formas de evaluar para verificar y/o reforzar los aprendizajes., las preguntas seleccionadas fueron validadas por medio de la técnica de validación por jueces o juicios de expertos. Ver anexo7, a los que el grupo investigador les presentó un formato con veinte (20) preguntas, de las cuales se seleccionaron nueve (9), con las que se orientó la discusión del grupo de docentes participantes. Este mismo procedimiento de validación de expertos, se utilizó para el cuestionario de entrevista al coordinador de la jornada al que se le formularon

preguntas sobre la existencia y conocimiento del plan de área de humanidades en su asignatura de español y la estrategia institucional de seguimiento a los planes de área declarados. Ver anexo 10. De igual manera, el Instrumento de Análisis Formativo de Prácticas de Aula del ministerio de educación fundamentó la rúbrica de observación de clase de los docentes, los criterios a observar fueron validados por expertos.

3.9 Fases de la Investigación

El estudio se desarrolla en dos fases; una fase de diagnóstico y una segunda fase de transformación.

3.9.1 Fase de Diagnóstico.

En la primera fase de la investigación se diagnosticó la problemática mediante la revisión bibliográfica, revisión de resultados en lenguaje de las pruebas externas (PISA) y (SABER), localmente en el establecimiento educativo (EE) se aplicó un test de comprensión lectora el cual permitió evidenciar las deficiencias en lenguaje, para el test diagnóstico se usó una prueba liberada de lenguaje SABER 9° 2013, en la que el 77% de los estudiantes participantes de la prueba se ubicó en el nivel insuficiente y el 23% restantes en el nivel mínimo. (ver, descripción del problema). Se hizo indagación sobre estrategias de comprensión lectora empleadas en otras investigaciones, se organizó un grupo de discusión con maestros de secundaria donde se analizan las metodologías de clases. Para lograr el análisis del proceso lector en el grupo de discusión se compartieron las experiencias de aula, indicando la importancia de la pregunta en el proceso lector, para cumplir este objetivo el grupo investigador invita y presenta con anticipación a los profesores un cuestionario con las preguntas y temas a discutir (Ver anexo 4).

Se entrevista al coordinador de la jornada sobre los seguimientos y orientaciones que se realizan desde la institución a los planes de área, mediante una lista de chequeo, ver anexo X. se

revisa el plan de área de lengua castellana para observar lo que se declara en este y verificar, si el plan de estudio es coherente con los referentes de calidad del ministerio de educación nacional de Colombia (MEN). Se realiza una observación no participante del trabajo en el aula de los docentes de la asignatura de lengua castellana para registrar las interacciones de los estudiantes y estudiantes profesor en el proceso de comprensión lectora, se observaron las clases de los docentes usando una rúbrica de observación de clases (ver anexo 9), previo consentimiento informado mediante una solicitud formal ver anexo 6. Para constatar si relacionaban la planeación y práctica de aula.

3.9.2 Fase de Transformación.

En la segunda fase de transformación se desarrolló en dos etapas una de formación y otra de confirmación de la transformación. En la formación se diseñó y desarrollo un plan de acción mediante cuatro talleres, cuyo objetivo es la formación de los docentes participantes sobre: 1la socialización del diagnóstico de la problemática en el proceso de comprensión lectora en el establecimiento educativo; 2Fundamentos teóricos de propuestas de comprensión lectora; 3una propuesta de comprensión lectora fundamentada en la pregunta exploratoria; 4una clase modelo fundamentada en la pregunta exploratoria. Los talleres se organizaron según la siguiente estructura o secuencia, nombre del taller, objetivo, metodología, recursos utilizados y evaluación.

La temática de estos cuatro talleres y la mesa de trabajo en comunidad de aprendizaje giran en torno a dos categorías estudiadas a lo largo de la investigación. La comprensión lectora y el uso de la pregunta exploratoria

- Taller 1. Socialización del diagnóstico de la problemática de comprensión lectora.
- Taller 2. Fundamentos teóricos de propuestas de comprensión lectora.
- Taller 3. Propuesta de comprensión lectora fundamentada en la pregunta exploratoria.

- Taller 4. Clase modelo fundamentada en la pregunta exploratoria.

En la etapa de confirmación de la transformación, se realizó una mesa de trabajo en comunidad de aprendizaje, considerando al profesor como un profesional que hace investigación reflexionando sobre su propia práctica en una comunidad de aprendizaje (término usado en la metodología de trabajo de programa todos aprender. PTA), que analiza los aciertos y errores cometidos en la práctica de aula al desarrollar sus clases y en la que se observa el video de la clase de un docente participante que desarrolla el proceso de comprensión lectora con la estrategia de la pregunta exploratoria, se reflexiona y se indican las fortalezas y debilidades observadas en el proceso y se hacen las recomendaciones pertinentes, por los docentes participantes.

3.9.2.1. Desarrollo del plan de acción, implementado para la formación.

Taller 1. Socialización del diagnóstico de la problemática en el establecimiento educativo

- Objetivo. Socializar con el GD los hallazgos encontrados en las observaciones de clase, la entrevista al coordinador y revisión del plan de asignatura de Lengua Castellana.
- Metodología. Se realizó por parte de los investigadores una presentación a través de diapositivas, donde se dieron a conocer los resultados que hasta el momento había tenido la investigación, se analizaron los resultados de las observaciones cuidadosamente, para identificar los aciertos metodológicos y los elementos estratégicos faltantes.

En cuanto a formulación de preguntas, es uno de los resultados que más llamó la atención de los docentes, debido al porcentaje de aceptación que posee esta estrategia, donde lo común es la pregunta por parte del docente, alrededor de la temática de la clase, ya sea para aclarar algunos conceptos, motivar el aprendizaje o profundizar sobre un tema específico, pero se está de acuerdo que debe mejorar su utilización, el estudiante debe aprender a formular preguntas y los docentes

tienen la obligación de brindar los espacios y metodologías para su aprendizaje. (Ver figuras 1, 2, 3,4 y 5).

Con respecto a las instrucciones para la clase, existen algunas divergencias, puesto que mientras algunos justifican lo instruccional como algo que se hace al comienzo de cada unidad, puesto que la metodología de las actividades siempre es la misma, otros afirman que debe hacerse en cada clase. No hubo acuerdo.

Cuando se observó el siguiente resultado (Figura 9), el silencio que duró unos minutos fue elocuente, se hizo evidente que las estrategias para fomentar la lectura están fallando, los docentes no tienen manera de saber si los estudiantes hacen lectura por placer, salvo las redes sociales, porque no la fomentan, a excepción de un docente que presentó el caso de una de sus estudiantes. Les quedó claro que la lectura placentera debe fomentarse, porque es algo que no se están haciendo (Ver figura 10).

Este resultado les permite a los docentes entender la falta de hábitos lectores, si ellos en cada clase fomentan la lectura, pero es obvio que desde sus perspectivas e intereses como docente, se está de acuerdo que debe girar en torno a los intereses de los estudiantes, de la sociedad, de la institución y de la academia.

La siguiente tarea que se debe lograr, es el empleo generalizado de estrategias de comprensión lectora, las clases deben poseer más dinamismo y permitir el intercambio de ideas. En esto hay total acuerdo (Ver figura 14), que no son suficientes estrategias como la lectura en voz alta, especialmente cuando no se retroalimenta y el trabajo cooperativa se utiliza con poca frecuencia (Ver figura 16).

En cuanto a la evaluación se presentaron algunas discrepancias, aunque se aceptaron los resultados, (Ver figura 17), algunos docentes afirmaron que no evalúan en todas las clases el desempeño, lo que es rápidamente contrariado por los demás puesto que la evaluación debe ser permanente, busca la formación de los estudiantes y corregir las fallas de la metodología empleada, pero manifestaron que la más frecuente es la hetero, mientras que la co y la autoevaluación (ver figura 18) se utilizan con poca frecuencia.

Se mostraron las respuestas de la entrevista al coordinador, que no despertaron ninguna sorpresa y se hicieron gestos de aprobación. Se procedió a mostrar la lista de chequeo del plan de Área, a lo que simplemente contestaron que sólo se reúnen a fin de año, se ha buscado mejorarlo y completarlo, pero no ha habido interés por parte de los docentes y tampoco por parte de la institución. Además, en los dos últimos años, la academia ha tenido tanta prioridad, que se recortaron estos espacios, al punto que se olvidaron de enriquecer la ruta que posibilitaría identificar las estrategias adecuadas, así como elaborar los proyectos que permitan solucionar los problemas de aprendizaje de los estudiantes, entre los que se encuentra, los pobres desempeños de los estudiantes en pruebas de comprensión lectora.

Taller 2. Fundamentos teóricos de propuestas de comprensión lectora.

- **Objetivo.** Socializar los fundamentos teóricos de la propuesta de comprensión lectora a los docentes participantes mediante la exposición de propuestas de varios investigadores.
- **Metodología.** Se realizó una exposición con diapositivas de las estrategias de comprensión lectora frecuentemente utilizadas en la actualidad, que respaldan la presente investigación.

La presentación se basa en investigaciones y tesis de grado tomadas textualmente para respetar la teoría y los hallazgos de los autores. Así mismo, se reconoce diferentes tipos de competencias de comprensión lectora implica identificar diferentes modos de leer los textos; por ello se requiere

enseñar a los alumnos las diversas maneras de interactuar con el referente de una lectura (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2007).

En los planteamientos de los diversos autores citados se observa una coincidencia en que para lograr la comprensión lectora se requiere interactuar con los aspectos referidos en un texto, y que es posible lograr las competencias lectoras, a través de un entrenamiento específico, relacionado con las habilidades de lectura en diferentes niveles de aptitud funcional. En el caso particular de los alumnos de secundaria, lo ideal es que los esfuerzos educativos sean dirigidos a lograr tales objetivos para que sean lectores competentes cuando interactúan con textos de diversos grados de complejidad y que abordan distintos tópicos (Cárdenas-Espinoza & Guevara-Benítez, 2013).

Taxonomía de Weinstein, Mayer & Wittrock (1986). Realizan una clasificación múltiple de las estrategias (tácticas para nosotros), clasificándolas en cinco categorías:

1. Estrategias (tácticas) de repetición: Comprenderán las prácticas de registro, copia repetición y rutinización de técnicas de estudio básicas, con un grado de control cognitivo mínimo. Es la táctica básica de repaso.
2. Estrategias (tácticas) de elaboración: Incluirán aquellas técnicas, métodos y normas de representación de datos que favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente aprendidos por el sujeto y los nuevos contenidos.
3. Estrategias (tácticas) de organización: Estarán formadas por el dominio de sistemas de agrupamientos, ordenación y categorización de datos que permiten obtener una representación de la estructura de la información objeto de enseñanza-aprendizaje. A este grupo pertenecen la identificación de la estructura textual de un escrito (expositivo, narrativo) o la representación precisa de un tema según el tipo de contenidos que incorpore

conceptos; o las competencias relativas al orden temporal, espacial, o procedimental. Existen numerosos modelos para instruir a los estudiantes a descubrir la estructura interna de un texto.

4. Estrategias (tácticas) de regulación: Aquí nos encontramos con las habilidades metacognitivas en sus distintas esferas: meta-atención, meta-comprensión, meta-memoria. El grado de control cognitivo es muy elevado. Los sujetos expertos disponen de un mecanismo que les indica la insuficiencia de la comprensión de un texto.

5. Estrategias (tácticas) afectivo-motivacionales: Se incluye aquí las preferencias cognitivas, instruccionales y ambientales que muestran al alumno en el momento de aprender

La taxonomía de Jones (1985) menciona las estrategias de procesamiento de texto deben definirse con referencia al tipo de texto para el que son apropiadas. Distingue tres tipos de estrategias dependiendo del tipo de texto:

1. Tácticas de codificación. Son tácticas básicas de memorización para textos muy estructurados que requieren una escasa autorregulación de los procesos de comprensión y una casi inexistente dosis de pensamiento crítico, como poner nombre, repasar y elaborar ideas claves del texto.

2. Tácticas generativas. Son generativas en el sentido de que el aprendedor utiliza el conocimiento previo para conseguir determinar el significado dado en el texto. Tales como parafrasear, formar imágenes, elaborar mediante el empleo de analogías, inferir, esquematizar.

3. Tácticas constructivas. Se emplean cuando el sujeto debe construir el significado a partir de múltiples fuentes o a partir de un texto que es inadecuado o ambiguo. Las estrategias

constructivas implican el nivel más elevado de las destrezas de pensamiento. Incluyen tácticas de: razonamiento hacer inferencias, formar hipótesis, aventurar predicciones, extraer conclusiones)

4. Tácticas y estrategias de comprensión. La mayoría de los programas para la mejora de la comprensión lectora se basan en el aprendizaje por parte de los lectores menos expertos de aquellas estrategias que usan los lectores expertos. La comprensión es una actividad bastante automatizada por parte de los buenos lectores en la que actúan numerosas estrategias (tácticas) no conscientes. Estrategias (tácticas) organizativas de comprensión.

De otro lado se menciona, que en la autorregulación de la comprensión lectora incluye dos aspectos: la evaluación del texto, en la que se encuentra la propia comprensión durante la lectura de un texto, lo que implica detectar el problema. Por lo tanto vamos a tener diferentes habilidades a desarrollar que se pueden agrupar en dos clases: a) habilidades (estrategias o tácticas) de auto-evaluación de la comprensión lectora teniendo en cuenta tres criterios: léxico, sintáctico y semántico. b) habilidades (estrategias o tácticas) de autorregulación.

Cabe evidencia, que las estrategias (tácticas para nosotros) de comprensión que deben enseñar los docentes a los alumnos se pueden resumir en el listado de habilidades (tácticas o estrategias) de comprensión que enumera según Cooper (1990) así:

- Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender un texto:
- Habilidades de vocabulario: Son las que le permitan determinar el significado de las palabras. Para ello utilizarán: claves contextuales, análisis estructural (el lector recurre a los sufijos y prefijos, las terminaciones inflexivas etc) y habilidades de uso del diccionario.

- Habilidades que permitan identificar la información relevante del texto: son las que a través de ella se identifica la información más relevante e incluyen: identificación de detalles narrativos relevantes, identificación de la relación entre los hechos de la narración, identificación de la idea central y los detalles que la sustentan,
- Habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas: el sujeto utiliza el conocimiento previo para determinar el significado dado en el texto. Algunas de estas tácticas equivaldrían en la taxonomía de Jones (1985).

Con respecto, a las tácticas que se deben desarrollar para la eficiencia en la comprensión lectora, se encuentran:

- Inferencias: A partir de la información que ofrece el texto y de sus experiencias previas extrae la información que no está explícita en el texto.
- Lectura crítica: evaluar los contenidos y emitir un juicio apoyándose en las experiencias previas.
- Regulación: determinar si tiene sentido lo que se está leyendo mediante el uso de distintas tácticas como son: auto-evaluación, auto-preguntas, enfocar la atención, predecir etc.
- La táctica de auto-pregunta o auto-interrogación dentro de la estrategia de regulación de la comprensión lectora.

No obstante, es pertinente la utilización de instrumentos para la de evaluación de la comprensión, de la cual se recomienda utilizar tres tareas pertenecientes a la batería PROLEC_SE (Evaluación de los Procesos Lectores) (Ramos, Cuadrado & Iglesias, 2005). Las dos primeras tareas, denominadas de comprensión, están centradas en la evaluación de la formación y conexión de ideas literales e inferenciales o implícitas del texto, y la tercera, denominada de estructuración, se centra en la formación de macro-ideas en el texto.

Tareas de Comprensión: Formación y Conexión de Ideas Literales e Inferenciales.

Éstas consisten en la presentación de dos textos expositivos que los estudiantes tienen que leer, de manera independiente, en voz baja, intentando entender y recordar la mayor cantidad de información posible del texto, dado que, posteriormente dichos textos son retirados para dar comienzo a la prueba de evaluación.

Tras la lectura, a cada niño se le presentan por cada texto, 10 preguntas de respuesta abierta, que evalúan en qué medida el niño ha alcanzado un nivel de comprensión que le permite formar y conectar las ideas principales del texto. Ideas Literales. La mitad de esas preguntas son de tipo literal, evalúan la capacidad del niño para formar y conectar las ideas principales del texto recogidas explícitamente o de modo literal en el texto, por lo que se pueden contestar con ayuda de la memoria. Ideas Inferenciales. La otra mitad de las preguntas son inferenciales, evalúan por lo tanto la capacidad del niño para formar y conectar ideas que no están recogidas explícitamente en el texto, sino que tiene que inferir a partir de la información textual y sus propios conocimientos previos y capacidad de razonamiento. Éstas suponen por lo tanto un nivel de complejidad mayor para el alumno, ya que no basta con la memoria

Tarea de Estructuración: Formación de Macro-Ideas

En la segunda tarea, denominada estructura de un texto, se presenta también un texto expositivo que es leído en las mismas condiciones que en las tareas anteriores. Tras su lectura se les plantea un esquema incompleto para que lo completen, es decir, se trata de un esquema ya iniciado pero en el que quedan 22 huecos por rellenar. El objetivo de esta tarea es evaluar en qué medida el alumnado ha sido capaz de formar una macro-ideas o macro proposición del texto. Supone un nivel de complejidad aún mayor puesto que este nivel de representación demanda que el alumnado no

sólo logre extraer ideas principales del texto, sino también jerarquizarlas de acuerdo a la estructura global del texto expositivo leído. (Arias, Fidalgo, Martínez & Bolaños, 2011)

En últimas, se analizó que la investigación de Madero & Gómez (2013) evidencia que los alumnos siguen tres rutas principales cuando leen un texto con la intención de comprenderlo, estas rutas son conocidas como la cristalizada, la estratégica y la de la no comprensión. Ahora, en aras de profundizar, se denota que la ruta cristalizada, el alumno echa mano de sus conocimientos previos y habilidades automatizadas, por lo que puede hacer una lectura fluida, sin esfuerzo consciente y con una buena comprensión, manera automática de comprender el texto.

Para el caso, de la ruta estratégica los alumnos no comprenden el texto inicialmente, evalúan el proceso y notan la falla en la comprensión y a partir de la idea de que pueden hacer algo por entender, utilizan una o varias estrategias que les permiten comprender la lectura, aunque les lleve más tiempo y esfuerzo. Son los alumnos de este grupo quienes se vieron activos, se observaron releendo partes del texto, buscando en los subtítulos indicios para localizar la información requerida, hojeando el texto antes de comenzar a leer entre otras cosas.

Finalmente, la ruta de la no comprensión tiene dos modalidades: la primera ocurre cuando el alumno tiene mala comprensión, no detecta el problema, continúa leyendo y termina sin comprender; en la segunda también tiene una mala comprensión, se da cuenta de ello, pero sigue leyendo como si comprendiera y termina sin haber construido el sentido de la lectura. Estos alumnos leen pasivamente aun cuando necesitarían de algún tipo de estrategias para comprender, las creencias que tienen acerca de la lectura y de sí mismos como lectores no los llevan a buscar activamente estrategias que les ayuden a comprender.

Ahora bien, alineado a la finalidad del Taller 2 se menciona que es pertinente identificar teóricamente el rol del docente en la comprensión, ante ello Albero (2013) expresa que los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades propuestas en el aula, no incluyen aspectos relacionados específicamente con la comprensión lectora, sino que se limitan a sencillas tareas o prácticas de lectura. En este sentido se demuestra que para que el docente pueda orientar el proceso lector, deberá tener capacidad en el manejo, administración y facilitación de estrategias, deberá conocer la macro y micro estructura textual para discriminar ideas principales y secundarias y deberá comprender las limitaciones y formas de pensamiento de sus estudiantes

De ahí que la enseñanza de la lectura debe estar orientada a brindar las estrategias adecuadas e indispensables para que los alumnos comprendan lo que leen y desarrollen su juicio crítico. Sin embargo, los docentes, según el estudio de Albero (2013) las estrategias que mejor valoran son las que requieren niveles inferiores de control metacognitivo, y justamente la enseñanza de estrategias relacionadas con el control y la regulación gozan de menor aceptación, siendo éstas las más exigentes en cuanto al conocimiento metacognitivo.

La investigación de Reimers (2006) ha recogido ocho actos cognitivos que los docentes deben intentar que los alumnos utilicen para una mejor comprensión lectora, como son: la activación de los conocimientos previos, monitorización de la comprensión, generación de preguntas, responderlas, realizar inferencias, creación de una imagen mental, estructura del texto y creación de resúmenes.

Al lado de lo precedente, se identifica que la comprensión lectora de los alumnos está fuertemente influenciada por las prácticas docentes en el aula y que la escuela es la instancia más extendida de formación de lectores en el país. Las estrategias no se aprenden súbita y definitivamente, sino que exigen tiempo y una metodología apropiada. De acuerdo con, Méndez del

Río (2015) las estrategias están divididas en tres partes: estrategias que se utilizan antes de leer, durante la lectura y después de leer. Algunas de las estrategias previas a la lectura que se encontraron son: tener una meta o un objetivo para hacer la lectura, dar una vista previa por encima al documento o libro a leer, decidir si leer o no, qué leer, por dónde empezar, activar conocimientos previos de lo que se sabe del tema, hacer un resumen mental de lo que se cree que se leerá a partir de los títulos o encabezados y hacer una hipótesis general del contenido.

En relación a las segundas (durante la lectura), éstas son: leer solamente algunas secciones que se crea tengan información importante; brincar de una sección a otra; si el texto es fácil, leer en automático usando pocas estrategias conscientes; leer en voz alta; repetir para grabar en la memoria; repetir un pensamiento que tuviste durante la lectura; tomar notas; hacer una pausa para reflexionar en el texto; parafrasear parte del texto; buscar explícitamente palabras relacionadas, conceptos, ideas en el texto y utilizarlas para construir la idea principal, el tema o un resumen; buscar patrones en el texto; predecir qué va a decir el texto; redefinir metas cuando la lectura parece llegar a un nivel más elevado; identificar información importante en el texto; hacer inferencias conscientes de lo que vendrá a continuación; integrar diferentes partes del texto, releyendo algunas partes, tomando notas; interpretar el texto; monitorear características del texto y del procesamiento del texto; reaccionar cuando se detectan problemas de comprensión a través de la relectura; leer más despacio y con más cuidado; seguir leyendo en búsqueda de más pistas para entender, evaluando el estilo y el contenido del texto.

Las estrategias para después de leer son: monitorear si se entendió la lectura y ya no es necesario seguir procesando el texto o monitorear que se necesita más trabajo para entender el significado de lo que se leyó; releer una vez más; recitar partes del texto para mejorar la implantación en la memoria; hacer un listado de información que venía en el texto; construir

resúmenes coherentes; auto preguntarse; autoevaluarse acerca del contenido del texto; imaginar situaciones hipotéticas que se pudieran ver a la luz de la información del texto; reflexionar sobre información que puede llevar a interpretaciones diferentes; releer; continuar evaluando la comprensión del texto; cambiar la respuesta emotiva al texto una vez que el significado se reconstruyó; reflexionar o recordar información del texto para usarla más adelante.

Taller 3. Propuesta de comprensión lectora fundamentada en la pregunta exploratoria.

Objetivo. Proponer a los docentes participantes una propuesta de comprensión lectora fundamentada en varias investigaciones de estrategias lectoras con uso de la pregunta y los aportes de los docentes participantes en el grupo de discusión.

Metodología. La pregunta exploratoria como herramienta pedagógica en el proceso de la comprensión lectora en secundaria, para la propuesta de comprensión lectora en la investigación, se presentaron trece pasos que pueden desarrollarse durante el proceso lector, esta parte es flexible se propone y queda a disposición del docente su ejecución de acuerdo a las características del contexto de trabajo y de los estudiantes, mostrándole al grupo de docentes participantes eso sí, las ventajas de desarrollar todos los pasos en la socialización se pide a los docentes ofrecer su opinión sobre la aplicación de estos trece pasos en el aula y que otras estrategias recomendaría. La propuesta está fundamentada en varios autores como (Montes, Rangel & Reyes, 2014); (Ferreiro & Gómez, 1998); Kleiman 1982, citado en León, 1991 (como se citó en Montes, A, Rangel, Y. & Reyes, J, 2014)

; (Bruns & Javier Luque 2014); (Velandia, 2010), entre otros. La propuesta se presentó en diapositivas iniciando por su estructura en trece pasos con su respectiva descripción como a continuación se presenta.

Estructura o secuencia de la propuesta de comprensión lectora.

1. Bienvenida a la lectura
2. Preguntas iniciales sobre el título para generar hipótesis, suposiciones o predicciones en los estudiantes
3. Lectura compartida del texto
4. Términos desconocidos de la lectura
5. Compartiendo conocimientos (Activar conocimientos previos)
6. En busca de significados
7. Comprobando hipótesis
8. Resumen escrito y exposición oral (Parafrasear el texto, Crear analogías, Explicar lo leído a alguien más)
9. Re-lectura o re-narración, lectura compartida
10. Preguntas predeterminadas (autoformación)
11. Lanzando respuestas y preguntas
12. Trabajo autónomo
13. Evaluación

Ahora bien, es fundamental describir cada fase en aras de profundizar en las estrategias de Comprensión Lectora, en este sentido se inicia la presentación con la explicación de cada paso de la propuesta de CL, como sigue.

Bienvenida a la lectura.

Toda situación de aprendizaje o clase debe tener un momento inicial donde se debe orientar sobre el tema y la forma en que se va abordar la o las actividades de trabajo. En las lecturas el título, la temática que aborda la forma de participar durante las actividades y cuales actividades se desarrollaran. Es una fase de motivación donde se le da la bienvenida al grupo de estudiantes y se

les presenta el título de la lectura, señalando lo importante del acto de leer, el acto de leer ofrece la oportunidad de aumentar el conocimiento, de aprender nuevos términos, para tener más temas para conversar en una reunión, más argumentos para discutir.

2 Preguntas iniciales sobre el título para generar hipótesis suposiciones o predicciones en los estudiantes.

Este paso permite en el estudiante:

- Interpretar
- Formarse una opinión.
- Deducir conclusiones.

3. Lectura compartida del texto.

Se trata de leer el texto entre varios estudiantes incluido el profesor, leer por pequeños párrafos en voz alta que permita ser escuchado por el auditorio, con la entonación y pausas que indiquen los signos de puntuación. El cambio de voces puede ayudar a la atención de lo que se lee.

4. Términos desconocidos de la lectura.

En esta fase de la lectura los estudiantes de forma oral e individualmente proponen al grupo los términos o palabras que desconocen y que con anterioridad habían subrayado o escrito en una hoja que para este fin el docente ha repartido, se puede contar también con la libreta de apuntes.

5. Compartiendo conocimientos (Activar conocimientos previos).

En esta fase de la lectura, los estudiantes del grupo que posean dominio de los términos que otros estudiantes proponen como desconocidos comparten sus conocimientos con el grupo antes de usar el diccionario donde se verifican los aportes.

6. En busca de significados.

En esta fase se usa el diccionario para buscar los términos desconocidos y verificarlos conocimientos previos sobre los conceptos presentados como desconocidos.

7. Comprobando hipótesis.

En esta fase de la lectura se contrastan la hipótesis o predicciones que sobre la lectura se habían hecho a partir del título de la misma.

8. Resumen escrito y exposición oral (Parfrasear el texto, Crear analogías, Explicar lo leído a alguien más)

Se pregunta sobre la problemática tratada en la lectura, si tiene relación con el contexto de la comunidad de los estudiantes, personajes, lugares, preguntas que direccionen el resumen.

9. Re-lectura o re-narración, lectura compartida.

Esta fase de la lectura permite memorizar parte del texto y verificar oraciones que no habían quedado claras en la primera lectura. Se deben RETENER,

- Conceptos fundamentales
- Datos para responder a preguntas.
- Detalles aislados

10. Preguntas predeterminadas (autoformación).

En esta fase se exponen oralmente al grupo las preguntas predeterminadas que presenta el instituto colombiano para a formación y educación superior ICFES en sus cuadernillos guías de prueba saber usadas como lecturas en la intervención.

11. Lanzando respuestas y preguntas.

En el grupo los estudiantes oralmente proponen posibles respuestas y exponen sus argumentos.

12. Trabajo autónomo.

En esta fase de la lectura individualmente y en silencio (lectura silenciosa en busca de respuestas) cada estudiante emplea sus estrategias de lectura en búsqueda de las respuestas a las preguntas predeterminadas planteadas. El trabajo autónomo en lectura se vivencia cuando los estudiantes individual y autónomamente después de la orientación recibida por el docente investigador, leen en busca de respuestas sobre términos desconocidos, o preguntas propuestas.

13. Evaluación.

Los estudiantes luego de la lectura individual marcan sus respuestas y las exponen cuando todo el grupo ha terminado la tarea, para para buscar grupos coincidentes en las respuestas. Aquí, cada grupo (coincidente en las respuestas) argumentara por qué seleccionaron cada respuesta. Luego el profesor señala la respuesta correcta y expone la justificación que ofrece el ICFES para seleccionar esta respuesta. Al realizar este trabajo con cada lectura y en varias sesiones ofrecerá herramientas a los estudiantes para mejorar su comprensión lectora.

Recursos utilizados. Presentación de diapositivas en Power point, sala de informática, video beam, computador, cámara de video (para evidencias), docentes participantes.

Evaluación. La evaluación del taller se realizó teniendo en cuenta la participación de los docentes participantes y se fundamentó en las siguientes preguntas.

1 ¿Cuáles de las estrategias presentadas usa con mayor frecuencia?

2 ¿Qué factores determina el uso de una u otra estrategia de comprensión lectora?

¿Cuáles de los trece pasos indicados en la propuesta usa con menor frecuencia y por qué?

Los docentes señalan que el uso del diccionario es una de los pasos que se usa con menos frecuencia y que su uso depende del nivel o dificultad del vocabulario que contenga la lectura.

Manifiestan que las preguntas durante la lectura son necesarias para mantener la atención sobre la temática estudiada sino, para encontrarle sentido al acto de leer. Las preguntas sobre el título permiten a los estudiantes generar hipótesis o supuestos sobre el tema de la lectura.

Taller 4. Clase modelo fundamentada en la pregunta exploratoria.

Objetivo. Desarrollar una clase modelo de lectura fundamentada en la pregunta exploratoria que permita guiar a los docentes participantes en la planeación de sus clases de lenguaje que integren estrategias de comprensión lectora.

Metodología. Se selecciona una lectura en este caso se usa una lectura del cuadernillo de prueba Saber 9° 2015. La Novela que cambia de género, en la que además del paso 10 (preguntas predeterminadas sobre la lectura) se desarrollan los trece pasos de la propuesta de comprensión lectora como a continuación se expone. Se le entrega una copia impresa a cada docente participante con la planeación de la clase, para que luego de la explicación pueda desarrollar en el aula la estrategia de comprensión lectora.

A continuación se desarrolla la clase modelo con el título *la novela que cambia de género* de Anderson Enrique Imbert, argentino.

- **Actividad de comprensión lectora 1:** Novela que cambia de género (1971)
- **Objetivo:** Desarrollar las competencias comunicativas-lectoras mediante el análisis de texto guiados por preguntas exploratorias.

A. Comprensión e interpretación textual: Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto. (MEN, 2006)

B. Derecho básico de aprendizaje asociado: Describe, analiza y evalúa personajes de obras literarias. (Tomado de derechos básicos de aprendizaje Lenguaje grado 9º, p. 2, ministerio de educación de Colombia)

Por ejemplo:

Al leer “El Carnero” de Juan Rodríguez Freile analiza, entre otros aspectos, la estructura psicológica de los personajes, las relaciones entre los personajes, su situación vital y evolución.

Componente evaluado:

- Sintáctico
- Semántico P. 1, 3, 4,5. =80%
- Pragmático: P. 2. =20%

Fecha: septiembre __ de 2017 Clase nº 1

C. Competencia: Competencia Comunicativa – Lectora. En los componentes Sintáctico, Semántico, Pragmático, especificados arriba.

D. Secuencia didáctica.

1. Bienvenida a la lectura.

Fase de motivación donde se le da la bienvenida al grupo de estudiantes y se les presenta el título de la lectura.

¿Cuáles conceptos nuevos se aprenderán hoy?

2. Preguntas iniciales sobre el título para generar hipótesis, suposiciones o predicciones en los estudiantes.

- a) ¿Qué te dice el título?
- b) ¿Qué crees que sucederá en el relato?
- c) ¿Cuántas personas piensas que habrán?
- d) ¿será el relato un tema realista o fantástico?
- e) ¿Conoces los géneros literarios?
- f) ¿qué tipos de narraciones prefieres?

3. Lectura compartida del texto. Se trata de leer el texto entre varios estudiantes incluido el profesor, leer por pequeños párrafos en voz alta que permita ser escuchado por el auditorio, con la entonación y pausas que indiquen los signos de puntuación. El cambio de voces puede ayudar a la atención de lo que se lee.

4. Términos desconocidos de la lectura. En esta fase de la lectura los estudiantes de forma oral e individualmente proponen al grupo los términos o palabras que desconocen y que con anterioridad habían subrayado o escrito en una hoja de papel, que para este fin el docente ha repartido, se puede contar también con la libreta de apuntes, acceso a La web y diccionarios.

5. Compartiendo conocimientos (Activar conocimientos previos). En esta fase de la lectura, los estudiantes del grupo que posean dominio de los términos que otros estudiantes proponen como desconocidos comparten sus conocimientos con el grupo antes de usar el diccionario donde se verifican los aportes.

6. En busca de significados. En esta fase se usa el diccionario para buscar los términos desconocidos y verificarlos conocimientos previos sobre los conceptos presentados como desconocidos.

¿Cuándo en el título mencionan “cambiar” a qué hacen referencia?

7. Comprobando hipótesis. En esta fase de la lectura se contrastan la hipótesis o predicciones que sobre la lectura se habían hecho a partir del título de la misma. (Se lanzan al aire las suposiciones que habían realizado los estudiantes al inicio de la lectura cuando apenas se conocía el título). En esta situación particular de lectura se pueden formular preguntas como.

- a) ¿Por qué piensan ustedes que la novela cambia el género?
- b) ¿Cómo una novela puede cambiar de género?

8. Resumen escrito y exposición oral (Parfrasear el texto, Crear analogías, Explicar lo leído a alguien más), se pregunta sobre la problemática tratada en la lectura, si tiene relación con el contexto de la comunidad de los estudiantes, personajes, lugares, preguntas que direccionen el resumen.

Pregunta exploratoria cognitiva

- a) ¿Se puede determinar el tiempo y el espacio de la narración?
- b) ¿Cuáles son los personajes principales y secundarios?
- c) ¿Cuál es la idea principal del texto?
- d) ¿Qué puedes concluir de este relato?
- e) ¿Te pareció sorprendente o común el argumento? Explica

9. Re-lectura o re-narración (volver a leer) en lectura compartida. Esta fase de la lectura permite memorizar parte del texto y verificar oraciones que no habían quedado claras en la primera lectura. Se hacen las preguntas que no fueron contestadas y se hacen las respectivas aclaraciones.

10. Preguntas predeterminadas (autoformación). En esta fase se exponen oralmente al grupo las preguntas predeterminadas que presenta El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en sus cuadernillos guías de prueba saber usadas como lecturas en la intervención. En este paso para ayudar a los estudiantes se pueden hacer preguntas orientadoras como.

¿Qué te pide la pregunta?

¿Dime con otras palabras la pregunta?

11. Lanzando respuestas y preguntas. En el grupo los estudiantes oralmente proponen posibles respuestas, exponen sus argumentos y preguntan para llegar a la comprensión

12. Trabajo autónomo. En esta fase de la lectura individualmente y en silencio (lectura silenciosa en busca de respuestas) cada estudiante emplea sus estrategias de lectura en búsqueda de las respuestas a las preguntas predeterminadas planteadas. El trabajo autónomo en lectura se vivencia cuando los estudiantes de manera individual y autónomamente después de la orientación recibida por el docente investigador, leen en busca de respuestas sobre términos desconocidos, o preguntas propuestas.

13. Evaluación. Los estudiantes luego de la lectura individual marcan sus respuestas y las exponen cuando todo el grupo ha terminado la tarea, para buscar grupos coincidentes en las respuestas. Aquí, cada grupo (coincidente en las respuestas) argumentara por qué seleccionaron cada respuesta. Luego el profesor señala la respuesta correcta y expone la justificación que ofrece el ICFES para seleccionar esta respuesta. Al realizar este trabajo con cada lectura y en varias sesiones ofrecerá herramientas a los estudiantes para mejorar su comprensión lectora.

Responde las preguntas 1 a 5 de acuerdo con el siguiente texto:

NOVELA QUE CAMBIA DE GÉNERO (1971)

Adrián Bennet sube al tren y cuando va a sentarse observa que alguien ha olvidado sobre el asiento una novela de tapas amarillas. No tiene tiempo de observarla porque en ese momento entra en el vagón un hombre de anteojos negros y boca avinagrada que acomoda la valija, se arrellana frente a Bennet y se queda inmóvil. Bennet, intimidado, no se atreve a dirigirle la palabra. El viaje es largo. Mira por la ventanilla, se aburre, intenta dormir pero no lo consigue y de pronto recuerda la novela que encontró en el asiento. Ya tiene con qué entretenerse. La examina. El título no le dice nada, el autor le es desconocido. La hojea a saltos. Parece ser una novela policial en la que cierto detective, sospechando que el viajante de comercio Walter Lynch es en realidad un sicario al servicio de la Organización, va en pos de él a Villa María, le sigue los pasos hasta el hotel, lo acecha por el ojo de la cerradura y ve cómo despanzurra al incorruptible periodista.

El tren acaba de parar. El hombre de los anteojos negros y la boca avinagrada se pone de pie y agarra la valija, en cuyo marbete Bennet alcanza a leer: "Walter Lynch". Rápido como la luz, Bennet arroja una mirada por la ventanilla y en el letrero de la estación lee: "Villa María". ¡Pronto! ¿Qué hacer? Piensa que su obligación es bajarse, seguir a Walter Lynch, acecharlo, denunciarlo, pero opta por no entrometerse.

El tren empieza a alejarse. Aliviado y avergonzado, Bennet entiende que acaba de escaparse de un peligro futuro pero no sabe exactamente de cuál. Para averiguarlo abre la novela y busca la revelación de lo que le pasó al detective cuando, después de ser testigo del asesinato en Villa María, tuvo que dar la cara al asesino. Antes le había ojeado a saltos; ahora la lee página por página. En la novela, que ya no es policial, sino psicológica, se describe un asesinato en Villa María pero, por más que busque, allí no figura ningún detective.

Tomado de: Anderson Enrique-Imbert
(Argentina)

Pregunta 1.

La novela de tapas amarillas que hojea Adrián Bennet es producto de

- A. un regalo maravilloso.
- B. un olvido fortuito.
- C. una compra inesperada.
- D. una regalía costosa.

Estructura

Competencia Comunicativa - Lectora

Componente Semántico

Afirmación Recupera información explícita en el contenido del texto.

Nivel de desempeño Mínimo

Respuesta Correcta B

Pregunta 2.

En el texto, las expresiones "¡Pronto! ¿Qué hacer?" son muestra de la

- A. alegría y euforia de Walter Lynch.
- B. sorpresa y angustia de Bennet.
- C. miedo y duda del periodista.
- D. decisión y suspicacia del detective.

Estructura.

Competencia Comunicativa - Lectora

Componente Pragmático

Afirmación Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.

Nivel de desempeño Satisfactorio

Respuesta Correcta B

Pregunta 3.

La situación que genera el conflicto en la historia es

- A. el olvido sobre el asiento de una novela de tapas amarillas.
- B. la hojeada a saltos del contenido de la novela.
- C. la lectura del nombre "Walter Lynch" en el marbete de la valija.
- D. la decisión de Adrián Bennet de no entrometerse en el asunto.

Estructura.

Competencia Comunicativa - Lectora

Componente Semántico

Afirmación Recupera información explícita en el contenido del texto.

Nivel de desempeño Avanzado

Respuesta Correcta C

Pregunta 4.

Según la historia, lo que hace que desaparezca el detective en la novela es

- A. el poco tiempo que tiene Bennet de leer la novela.
- B. la huida rápida del hombre de anteojos negros y boca avinagrada.
- C. la decisión de Bennet de no entrometerse en el asunto.
- D. el tiempo que tiene Bennet para acechar y denunciar al comerciante.

Estructura.

Competencia Comunicativa - Lectora

Componente Semántico

Afirmación Recupera información implícita en el contenido del texto

Nivel de desempeño Avanzado

Respuesta Correcta C

Pregunta 5.

Según la información del texto, se supone que Adrián Bennet era

- A. el sicario de la novela.
- B. el detective de la novela.
- C. el comerciante de la novela.
- D. el periodista de la novela.

Estructura.

Competencia Comunicativa - Lectora

Componente Semántico

Afirmación Recupera información implícita en el contenido del texto.

Nivel de desempeño Satisfactorio

Respuesta Correcta B

13 Cierre de la clase. El cierre de la clase se hace usando la actividad número trece 13 en la que se evalúa la comprensión de la lectura mediante la socialización de las respuestas por el grupo y el docente confirma las respuestas correctas. Por último, se invita al grupo para la próxima sesión de trabajo y los materiales que se puedan utilizar o necesitar.

Recursos utilizados. Presentación de diapositivas en Power point, sala de informática, video beam, computador, cámara de video (para evidencias), paquetes de copias con la lectura planeada, La Novela que cambia de género (1971), cuaderno de apuntes, diccionario, Smartphone, conexión a internet, docentes participantes.

Evaluación: Se observara el interés que genere en los participantes la clase planeada por las preguntas que se generen sobre los pasos expuestos para la comprensión lectora (ver figura 19).

Capítulo 4. Resultados

En esta parte del estudio se presentan los resultados de la información obtenida en la aplicación de los instrumentos usados en la investigación. Del cuestionario aplicado al grupo de discusión (GD), así como las respuestas a la entrevista realizada al coordinador de la jornada académica del establecimiento educativo (EE) donde se desarrolla la investigación, los resultados a las observaciones de clase de los docentes de lenguaje mediante una rúbrica de evaluación en estas sesiones de observaciones se registraron las actuaciones que se presentan en la dinámica de trabajo como el tiempo efectivo de clase desinado a la instrucción y las críticas y aportes de la mesa de trabajo³ en comunidad de aprendizaje a la práctica de comprensión lectora mediada por preguntas. Esta mesa de trabajo se registró en video lo que ayudo a tener más información sobre las prácticas de aula de los docentes participantes.

A continuación en las tablas. 5, 6, 7, 8 y 9, se presentan los resultados de las respuestas ofrecidas por el grupo de discusión sobre los elementos que tiene en cuenta al momento de planear la clase, las estrategias pedagógicas de comprensión lectora que más utilizan, la intencionalidad de uso de la pregunta en las actividades de clase, el momento de usar las preguntas. Resultados que se ofrecen mediante las convergencias y las divergencias encontradas en los docentes participantes.

Tabla 4.

Cuestionario del grupo de discusión (pregunta 1, 2, 3).

PREGUNTA	DOCENTE-1	DOCENTE-2	DOCENTE-3	DOCENTE-4	DOCENTE-5	DOCENTE-6
1 ¿Qué elemento tiene usted en cuenta al momento de planear sus clases?	Fundamentalmente el entorno y las diferencias individuales de los estudiantes	los estándares, los DBA, y la clase también tiene unos momentos, los recursos del EE	Los DBA, los estándares. Si yo no tengo claro un estándar estoy perdiendo la oportunidad de conocer de manera fíjese usted estandarizada el nivel de desempeño, la tecnología disponible	el contexto el DBA, los estándares		
2 ¿En qué momento de la clase formula preguntas a los estudiantes?	a mí me gusta siempre me ha gustado final de la clase evaluar y descartar	Una pregunta inicial la estrategia es establecer preguntas que luego nos va ayudar de pronto desarrollar la clase	En todo momento se mantiene la pregunta	Al inicio se hacen preguntas preestablecidas van surgiendo durante la clase Y al final para evaluar la clase	al comenzar y durante la clase van surgiendo las preguntas	Al iniciar y durante la clase

<p>3¿Cuál es la intencionalidad al preguntar en clase? (crear conflictos cognitivos, evaluar contenido, evaluar su capacidad de explicación, motivar el interés por el tema</p>	<p>la pregunta la hago con la intención de despertar el interés por la actividad que genero... y de ahí enmarcar lo que es el texto cada texto genera conflictos... se hace un pregunta y genera conflictos</p>	<p>Al iniciar la clase yo escribo en el tablero el título, les explico el tiempo que va dar en la clase que deben de preguntar y escuchar para que haya comunicación. Considero que es de preguntar los motivos y los me en el cuento cuando ellos comienza a preguntar ¿Qué es eso?</p>	<p>yo siempre inicio con una pregunta... a mi exactamente me interesa los pre-saberes la precisión para mí es un presupuesto valido</p>	<p>para evaluar s el alumno está o no alcanzando los objetivos que un docente... cuando yo digo genero conocimiento</p>	<p>al realizar las preguntas dentro del salón cuando inicio la clase me doy cuenta si el estudiante que capacidad tiene o que conocimiento tiene del tema que estoy tratando de dar</p>	<p>utilizo las preguntas para motivar la lectura</p>
--	---	--	---	---	---	--

Tabla 5.

Cuestionario del grupo de discusión (pregunta 4, 5 y 6).

Pregunta	DOCENTE-1	DOCENTE-2	DOCENTE-3	DOCENTE-4	DOCENTE-5	DOCENTE-6
4¿Sus estudiantes le hacen preguntas aclaratorias o de indagación o de qué tipo?	yo comienzo a preguntar de lo que vimos de la clase anterior y de las respuestas de los estudiantes de ahí comienza uno la clase presente	me encantan que los muchachos me pregunten	Los talleres que hago son talleres de 5 preguntas, del cuerpo de 5 preguntas yo hago una o dos y el resto que la formule los estudiantes... hay que enseñar a preguntar y a enseñar a pensar	Todos los elementos se dieron para el descubrimiento se da a través de una pregunta. generan preguntas que ellos responden,	Si uno mantiene la clase animada lo estudiantes mismo se anima a generar las preguntas.	yo les enseño a formular preguntas haciendo preguntas así no más
5¿Qué tipo de lectura le recomienda a sus estudiantes?, ¿por qué?		Leí muchos paquitos en mi infancia, esa experiencia para los estudiante tomado con los estudiantes yo le digo que lea por interés. La lectura debe hacerse por placer	Me gusta leer cuentos y poesías a los estudiantes, no sólo la lectura instrument por favor yo puedo ser mediador y puedo promover y puedo innovar	yo generalmente arranco con lecturas que son placenteras, es más yo por ejemplo este año estoy trabajando diferente porque nos entregaron unos textos del ministerio para desarrollarlos, pero generalmente	me gusta mucho las lecturas narrativas	yo recomiendo lecturas que estén relacionadas con el tema les sugiero lecturas y ellos no preguntan ¿por qué? por ejemplo estamos en el romanticismo yo les sugiero el título de la novela María porque esta novela hace parte de es

			<p>trabajaba con guía de aprendizaje</p>	<p>movimiento literario</p>
<p>¿Qué tipos de estrategias utiliza usted para que sus estudiantes comprendan lo que leen?</p>	<p>Hacemos las pruebas nos quedamos con las cartillas... analizamos con los muchachos las respuestas buenas o malas. Utiliza la lectura de cuentos, traigo temas de cómo podemos tomar el tema y compararlo con situaciones de la vida cotidiana de cómo puede significar porque son muchas estrategias y todas estas estrategias realizar un dibujo leer un comics</p>	<p>Yo aplico una evaluación tipo ICFES. Diseño pruebas teniendo en cuenta los niveles de competencia, contratamos un evaluador externo</p>	<p>Como estrategia personal utilizo mucho los textos cortos basados en mensajes de valores y a partir de ahí, de los textos, voy generando la comprensión lectura. vengo trabajando con lecturas críticas,</p>	<p>Yo me basaba en la lectura de las pruebas que hacen estado.</p>

a la comprensión lectora para los estudiantes? Para potenciar los resultados en prueba SABER Para potenciar los resultados en prueba SABER

Fuente: Elaboración propia (2017)

Tabla 7.

Convergencias y Divergencias del grupo de discusión.

Categorías	Subcategorías	Convergencias/Divergencias
1 LA PREGUNTA EXPLORATORIA	Intensión De La Pregunta	<p>C. la pregunta la hago con la intención de despertar el interés por la actividad que genero... y de ahí enmarcar lo que es el texto cada texto genera conflictos... se hace una pregunta y genera conflictos- Utilizo las preguntas para motivar la lectura.</p> <p>D. Yo siempre inicio con una pregunta... a mi exactamente me interesa los pre-sabere la precisión para mí es un presupuesto valido.- Para evaluar si el alumno está o no alcanzando los objetivos que uno se propuso como docente... cuando yo digo genero conflicto, genero conocimiento- Al realizar las preguntas dentro del salón cuando inici la clase me doy cuenta si el estudiante que capacidad tiene o que conocimiento tiene d tema que estoy tratando de dar</p>
	Motivación A La Pregunta	<p>C. Los talleres que hago son talleres de 5 preguntas, del cuerpo de 5 preguntas yo hag una o dos y el resto que la formule los estudiantes... hay que enseñar a preguntar y a enseñar a pensar- yo les enseñó a formular preguntas haciendo preguntas así no más-</p> <p>D. Yo comienzo a preguntar de lo que vimos de la clase anterior y de las respuestas de los estudiantes de ahí comienza uno la clase presente.</p>

2
COMPRENSIÓN
LECTORA

Momentos De La Pregunta En Clase	<p>C. En todo momento se mantiene la pregunta. Al inicio se hacen preguntas preestablecidas van surgiendo durante la clase y al final para evaluar la clase. Al inicia y durante la clase.</p> <p>D. A mí me gusta siempre me ha gustado a final de la clase evaluar y descartar.</p>
Planeación De Clases	<p>C. el contexto, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los estándares, los recursos disponibles como la tecnología.</p> <p>D. Fundamentalmente el entorno y las diferencias individuales de los estudiantes</p>
Estrategias Institucionales De Apoy A La Lectura	<p>C. No existe una resolución que legalice las estrategias institucionales de apoyo a la lectura pero, en la institución se tienen tres (3) años consecutivos de realizar por acuerdos una semana de lectura, para potenciar los resultados en prueba SABER.</p> <p>D. Considero que una semana de lectura no es suficiente y los profesores de las otras áreas solo lo hacen uno o dos días en las primeras horas de clase.</p>
Tipos De Lectura Recomendada	<p>C. Leí muchos paquitos en mi infancia, esa experiencia para los estudiantes tomado con los estudiantes yo le digo que lea por interés. La lectura debe hacerse por placer. - Me gusta leer cuentos y poesías a los estudiantes, no sólo la lectura instrumental por favor yo pudo ser mediador y puedo promover y puedo innovar</p> <p>D. Yo generalmente arranco(inicia) con lecturas que son placenteras, es más yo por ejemplo este año estoy trabajando diferente porque nos entregaron unos textos del</p>

ministerio para desarrollarlos, pero generalmente trabajaba con guías de aprendizaje- yo recomendando lecturas que estén relacionadas con el tema les sugiero lecturas y ellos me preguntan ¿porque? por ejemplo si estamos en el romanticismo yo les sugiero el título de la novela María porque esta novela hace parte de ese movimiento literario...

ESTRATEGIAS
PEDAGOGICAS
DE CL

C. Yo me basaba en la lectura de las pruebas que hace el estado- Yo aplico una evaluación tipo ICFES. Diseño pruebas teniendo en cuenta los niveles de competencia; contratamos un evaluador externo Hacemos las pruebas nos quedamos con las cartillas... analizara con los muchachos las respuestas buenas o malas. Utiliza la lectura de cuentos, traigo temas de cómo podemos tomar el tema y compararlos con situaciones de la vida cotidiana de cómo puede significar porque son muchas estrategias y todas estas estrategias realizar un dibujo leer un comics

D. como estrategia personal utilizo mucho los textos cortos basados con mensajes de valores y a partir de ahí, de los textos, voy generando la comprensión lectura. Vengo trabajando con lecturas críticas, a través de pregunta, me baso que tipo de lectura quieren evaluar si es crítica, si es intertextual, animo a los estudiantes a encontrar el significado de los términos desconocidos.

4.2. Resultados de las observaciones de clases

En la siguiente tabla se presenta las respuestas a las actuaciones del docente y estudiantes durante la clase observada.

Tabla 8.

Resultados de las Observaciones de clase.

Afirmación	Cantidad de respuestas / Criterios				Total
	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca	
1-El docente formula preguntas en diferentes momentos de la clase.	5	4	3	0	12
2-El docente realiza preguntas relacionadas con el tema de clase.	4	6	2	0	12
3- El docente formula preguntas que ayudan a los estudiantes a profundizar de manera crítica sobre el tema tratado.	6	2	3	1	12
4- El docente motiva a que el estudiante a que formule preguntas a los actores del proceso(docente-estudiantes)	0	4	2	6	12
5- El docente reconoce al estudiante (su interés) cuando realiza preguntas.	1	1	4	6	12
6- El docente, ofrece las instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.	6	3	3	0	12
7- El docente utiliza diferentes herramientas didácticas durante la clase.	SI/8			NO / 4	12

Afirmación	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca	Total
8- El profesor motiva a sus estudiantes para que generen hábitos de lectura, de acuerdo a sus preferencias.	SI / 4			NO / 8	12
9 - El profesor brinda espacios para que sus estudiantes propongan lecturas para trabajar en clase	0	0	0	12	12
10- Las estrategias didácticas utilizadas por el docente evidencia motivación en los estudiantes hacia la lectura.	4	2	6	0	12
11- Durante la clase el docente menciona o recomienda alguna lectura.	1	2	3	6	12
12-El docente utiliza algunas estrategias de comprensión lectora	4	3	4	1	12
13- La dinámica de la clase empleada por el docente posibilita espacios para la interacción. Discutir ideas, aclarar conceptos para favorecer la comprensión.	2	2	5	3	12
14- Durante el desarrollo de la clase se realizan lecturas en voz alta de textos.	2	6	3	1	12
15- Durante la clase se ofrecen espacios para el trabajo cooperativo donde se discute la temática.	1	1	3	7	12
16- El docente evalúa de forma oral o escrita el nivel de comprensión lectora alcanzado.	2	3	5	2	12
17- El docente concede a los estudiantes, espacios de autoevaluación y evaluación.	1	4	1	6	12

Nota. Elaboración propia (2017)

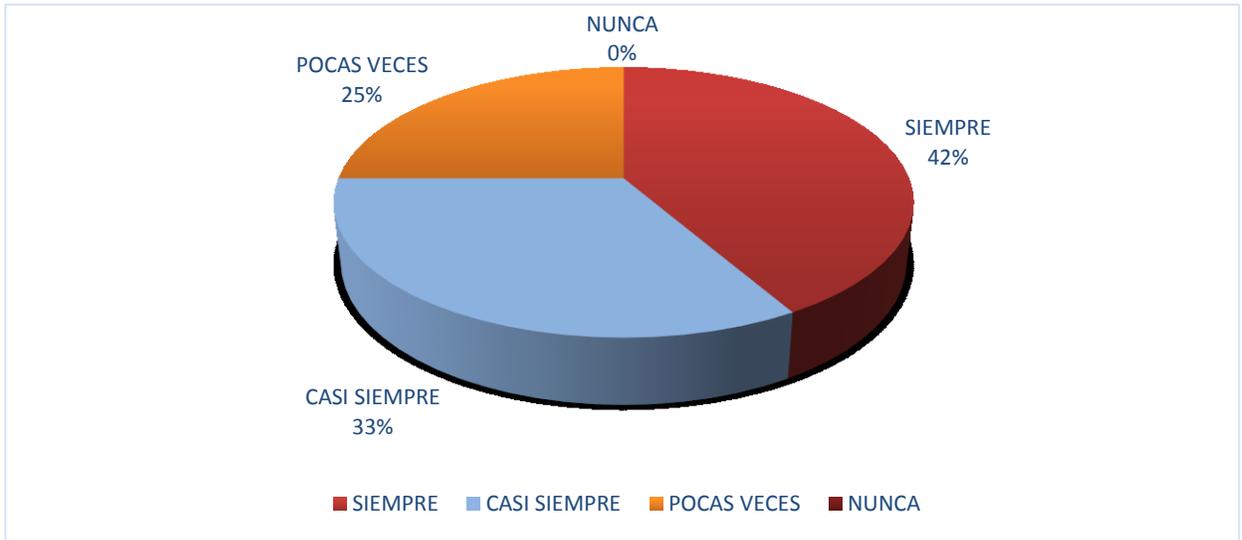


Figura 1. *¿El docente formula preguntas en diferentes momentos de la clase?*

Nota: *Elaboración propia (2017)*

Se observa que el 42% de los docentes siempre formulan preguntas en clases, mientras que el 33% casi siempre las realizan, el 25% de los profesores pocas veces realizan preguntas en diferentes momentos de la clase (Ver figura 2).



Figura 2. *¿El docente realiza preguntas relacionadas con el tema de clase?*

Nota: Elaboración propia (2017)

El 33% de los docentes siempre realizan preguntas relacionadas con el tema de clase. El 50% de los docentes casi siempre realizan preguntas relacionadas al tema, el 17% pocas veces las realizan (Ver figura 3).

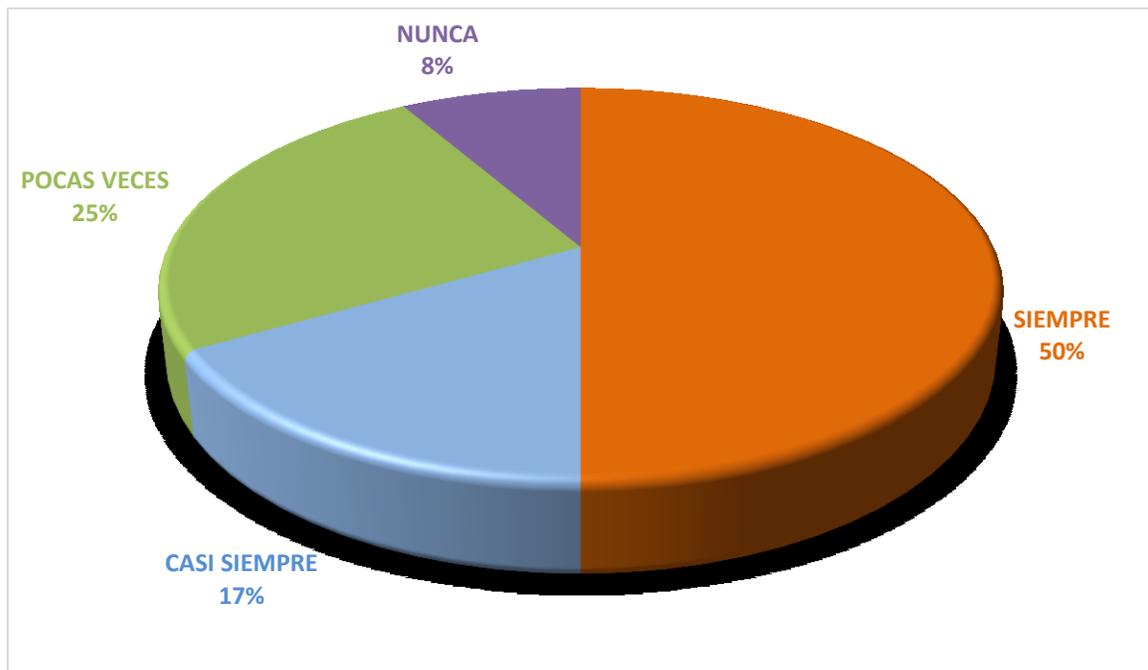


Figura 3. ¿El docente formula preguntas que ayudan a los estudiantes a profundizar de manera crítica sobre el tema tratado?

Fuente: Elaboración propia (2017)

En la Figura 4, se revela que el 50% de los docentes siempre formulan preguntas que ayudan a los estudiantes, el 17% casi siempre formulan preguntas que ayudan a los estudiantes, a profundizar de manera crítica mientras que el 25% pocas veces las realizan, el 8% de los

docentes nunca formula preguntas que ayudan a los estudiantes a profundizar de manera crítica sobre el tema tratado.

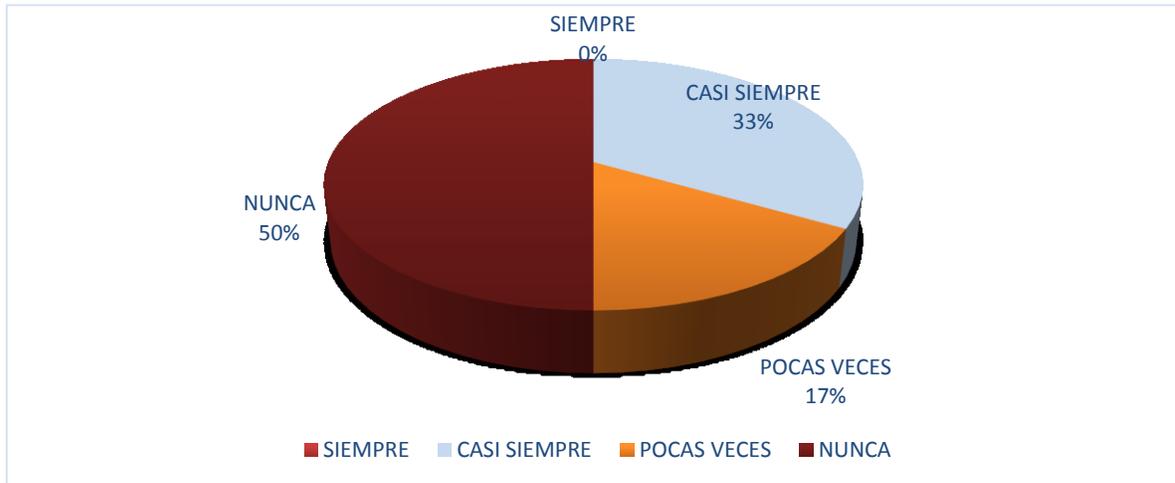


Figura 4. ¿El docente motiva a que el estudiante a que formule preguntas a los estudiantes?

Nota: Elaboración propia (2017)

Ningún docente motiva siempre a que el estudiante formule preguntas a los actores del proceso (docente-estudiantes) el 33% de los docentes casi siempre motiva al estudiante con preguntas en el aula, el 17% pocas veces lo hace, el 50% de los docente nunca motiva a los estudiantes a formular preguntas (Ver figura 5).

En la figura 6, se evidencia que el 8% de los docentes reconoce al estudiante su interés en el tema cuando realizan preguntas, el 8% casi siempre reconoce en el estudiante su interés en el tema tratado al realizar pregunta, el 34% de los docentes pocas veces lo hace y el 50% de los docentes nunca reconoce al estudiante su interés en el tema tratado al realizar preguntas.

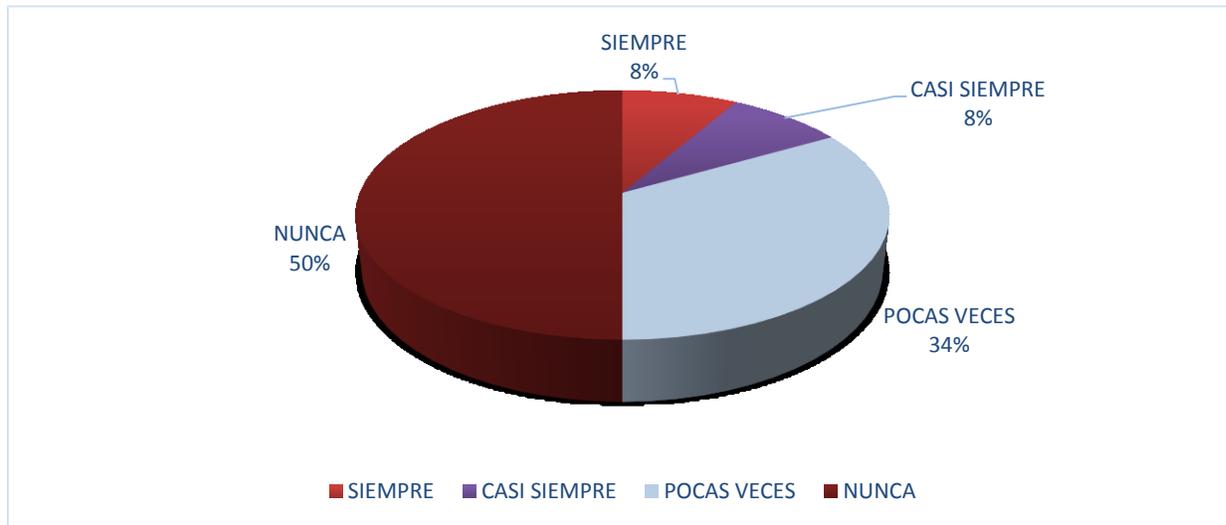


Figura 5. ¿El docente reconoce al estudiante (su interés) cuando realiza preguntas?

Nota: Elaboración propia (2017)

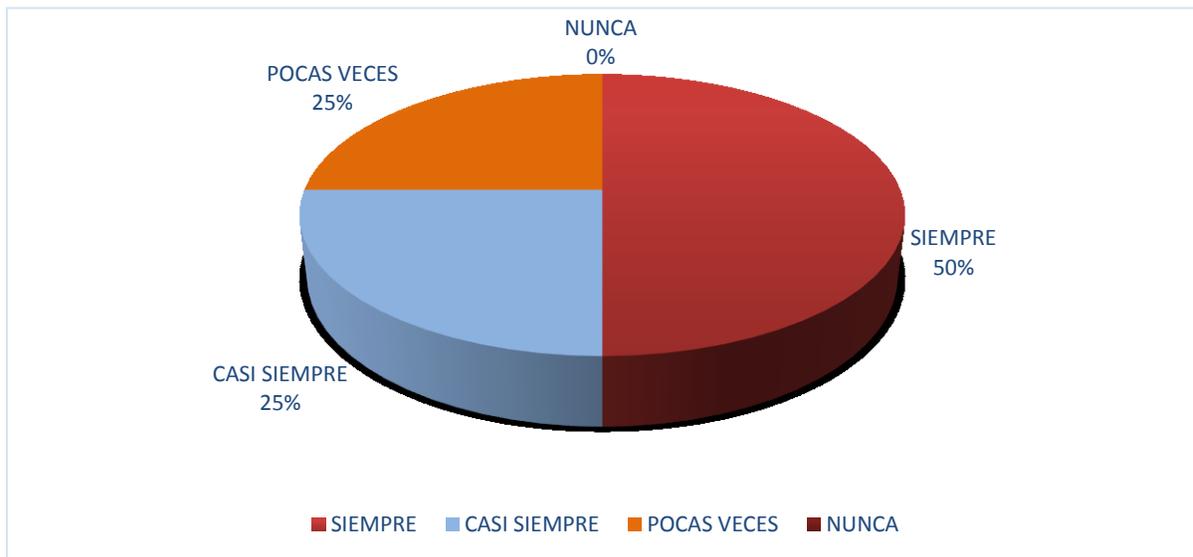


Figura 6. ¿El docente, ofrece las instrucciones claras para el desarrollo de las actividades?

Nota: Elaboración propia (2017)

El 50% de los docentes siempre ofrece instrucciones claras para el desarrollo de las clases mientras que el 25% casi siempre lo realiza, el 25% de los docentes pocas veces ofrece instrucciones claras para el desarrollo de la clase, ningún docente nunca ofrece instrucciones claras para desarrollar la clase. Este último dato es positivo para el desempeño de los docentes (Ver figura 7).

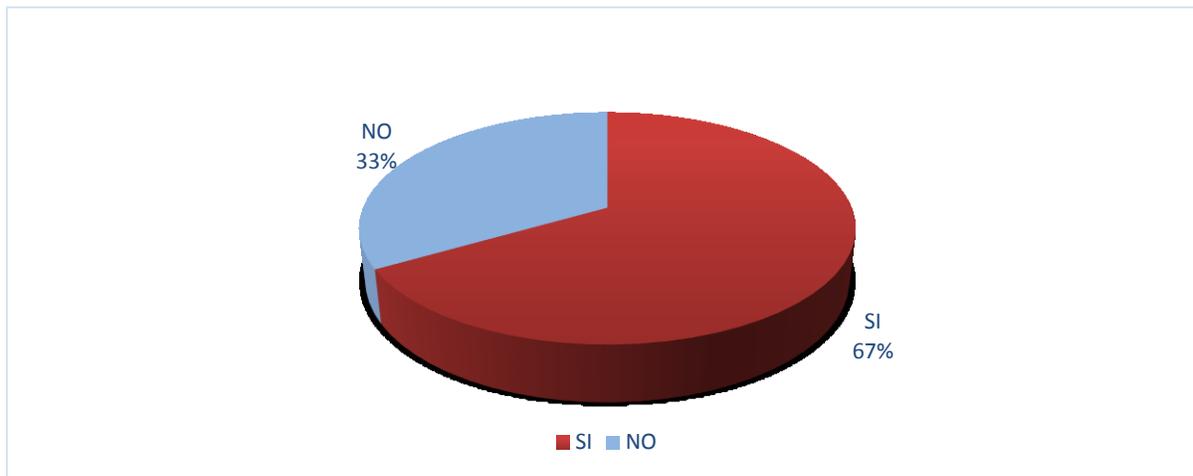


Figura 7. ¿El docente utiliza diferentes herramientas didácticas durante la clase?

Nota: Elaboración propia (2017)

El 67% de los docentes si utiliza diferentes herramientas didácticas en clases mientras que el 33% no utiliza diferentes herramientas didácticas en clases. Aunque es alto el porcentaje de los docentes que no utiliza variedad de herramientas didácticas, es alentador precisar que en el establecimiento educativo (EE) más del 50% de los docentes enriquece sus clases con diferentes herramientas didácticas (Ver figura 8).

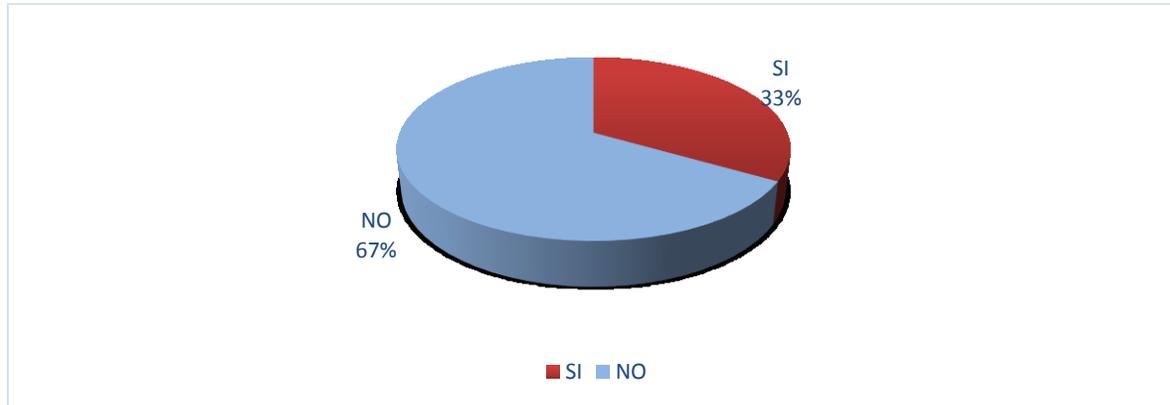


Figura 8. ¿El profesor motiva a sus estudiantes para que generen hábitos de lectura, de acuerdo a sus preferencias?

Nota: Elaboración propia (2017)

La figura 9 revela que el 33% de los docentes si motiva a los estudiantes para generar hábitos de lectura mientras que el 67% no motiva a los estudiantes para generar hábitos de lectura. Esta situación puede dar indicios del deficiente hábito lector de los estudiantes y las recomendaciones pedagógicas a los docentes en este aspecto.



Figura 9. ¿El profesor brinda espacios para que sus estudiantes propongan lecturas para trabajar en clase?

Nota: Elaboración propia (2017)

El 100% de los docentes nunca brindan espacios para que sus estudiantes propongan lecturas en clases. Esta situación está en contraposición a lo planteado por Barbara Bruns y Javier Luque. Quienes afirman que la lectura placentera es la que genera mejores aprendizajes (Ver figura 10).

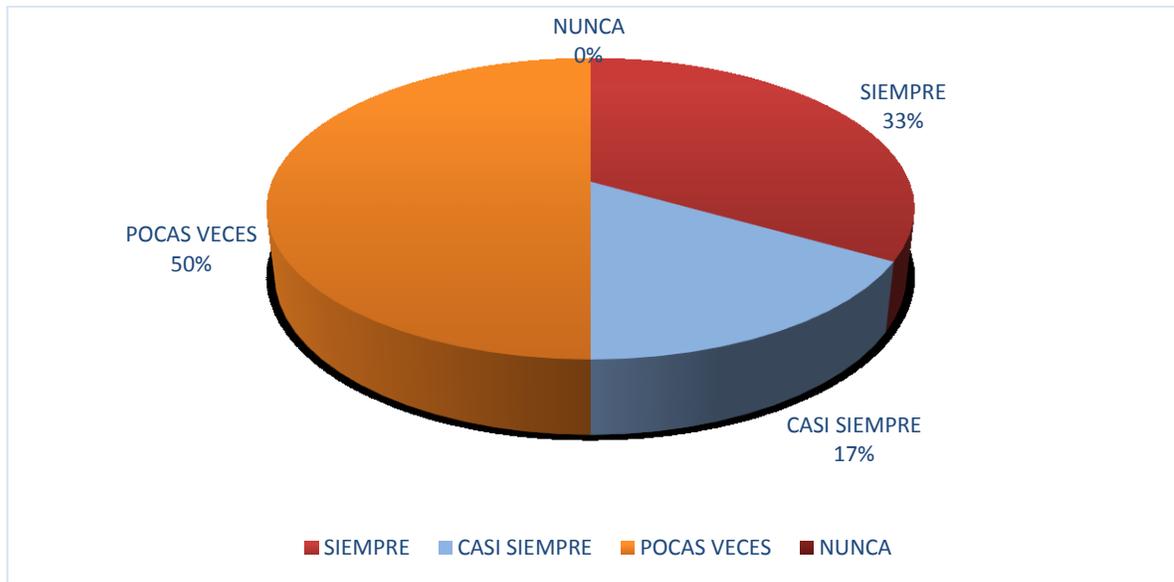


Figura 10. ¿Las estrategias didácticas utilizadas por el docente evidencian motivación en los estudiantes hacia la lectura?

Nota: Elaboración propia (2017)

El 33% de los docentes siempre utilizan estrategias didácticas que evidencien la motivación en los estudiantes hacia la lectura, el 17% casi siempre utilizan estrategias que evidencian motivación en los estudiantes hacia la lectura, el 50% de los docentes pocas veces lo hacen. Situación sobre la que se debe trabajar para incrementar la motivación hacia la lectura mediante las actividades lectoras propuestas (Ver figura 11).

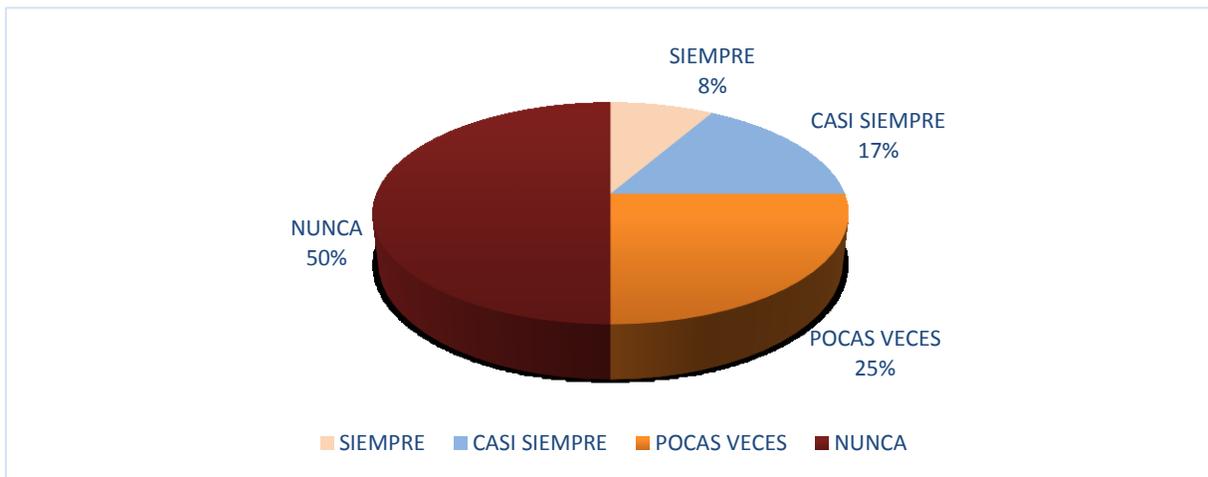


Figura 11. ¿Durante la clase el docente menciona o recomienda alguna lectura?

Nota: Elaboración propia (2017)

El 8% de los docentes siempre recomienda alguna lectura, un porcentaje muy reducido de docentes quienes necesitan que los estudiantes tengan hábitos lectores y es tarea de ellos como guías del proceso lector, El 17% de los docentes casi siempre recomiendan lecturas, el 25% pocas veces durante las clases menciona o recomendando alguna lectura para los estudiantes y el 50% de ellos nunca mencionan o recomiendan lecturas (Ver figura 12).

En la Figura 13 se demuestra que el 34% de los docentes siempre utilizan algunas estrategias para la comprensión lectora, el 25% de los docentes casi siempre utilizan estrategias de comprensión lectora, el 33% pocas veces las utiliza y el 8% de los docentes participantes nunca utiliza estrategias para la CL. empobreciendo el proceso de comprensión lectora (CL).

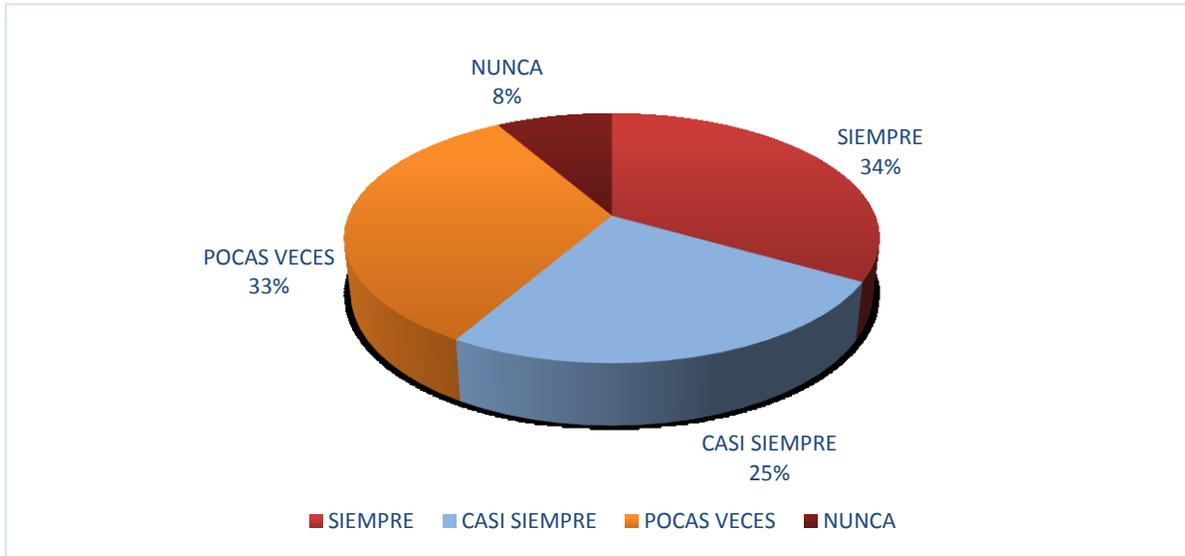


Figura 12. ¿El docente utiliza algunas estrategias de comprensión lectora?

Nota: Elaboración propia (2017)

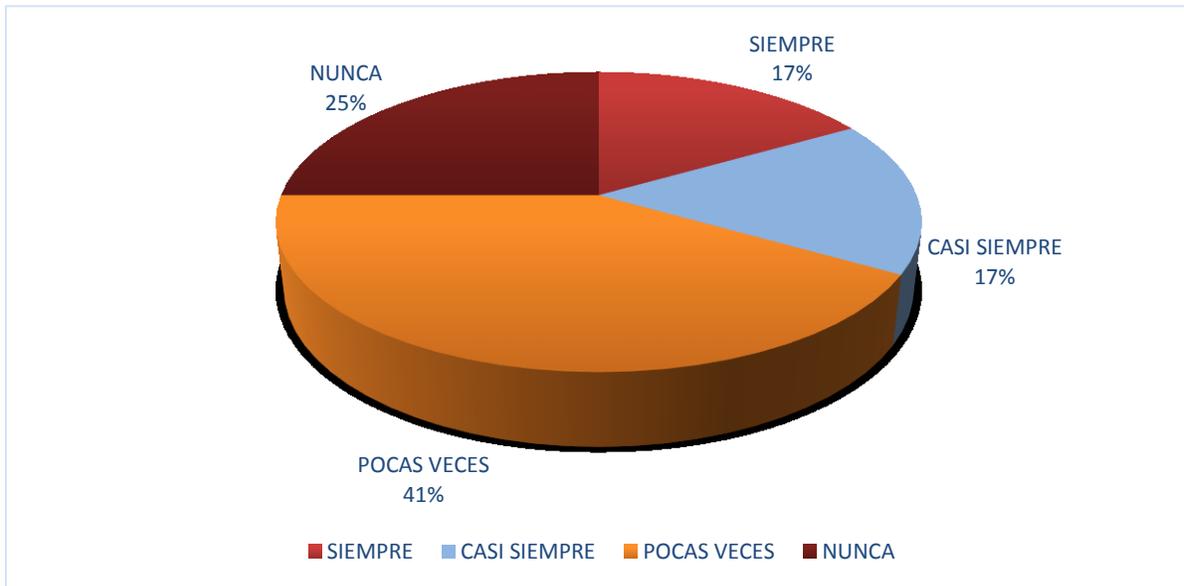


Figura 13. ¿La dinámica de la clase empleada por el docente posibilita espacios para la interacción, discutir ideas, aclarar conceptos para favorecer la comprensión?

Nota: Elaboración propia (2017)

Se observa que el 17% de los docentes siempre realizan la dinámica que favorece, el 17% de ellos casi siempre lo hace, el 41% pocas veces lo hace y el 25% de los docentes participantes nunca posibilita espacios para la interacción, Discutir ideas, aclarar conceptos para favorecer la comprensión (Ver figura 14).

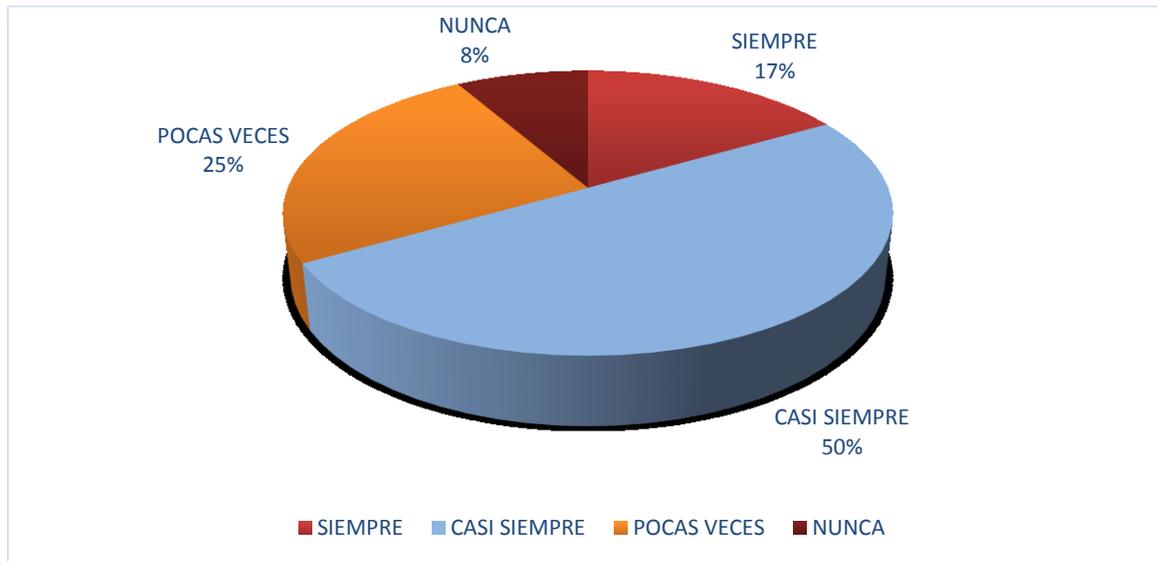


Figura 14. Lecturas en voz alta

Nota: Elaboración propia (2017)

El 17% de los docentes siempre en el desarrollo de la clase realizan lecturas en voz alta de textos El 50% de los docentes casi siempre durante el desarrollo en clase realizan lecturas en voz alta, el 25% pocas veces lo hace, el 8% de las docentes nunca realizan lecturas en voz alta (Ver figura 15).

El 8% de los docentes ofrecen espacios para el trabajo cooperativo donde se discute la temática, el 8% casi siempre ofrece espacios, el 25% pocas veces lo hace, el 59% de los

docentes participantes nunca ofrece espacios para discutir la temática observándose así la necesidad de dinamizar la clase con la estrategias del trabajo cooperativo (Ver figura 16).

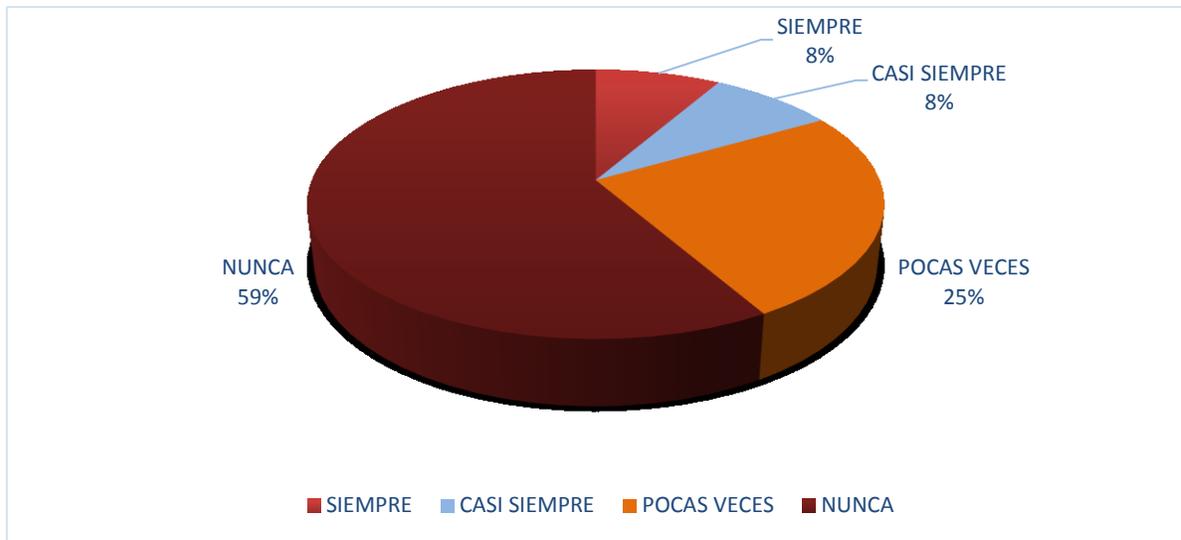


Figura 15. ¿Durante la clase se ofrecen espacios para el trabajo cooperativo donde se discute la temática?

Nota: Elaboración propia (2017)

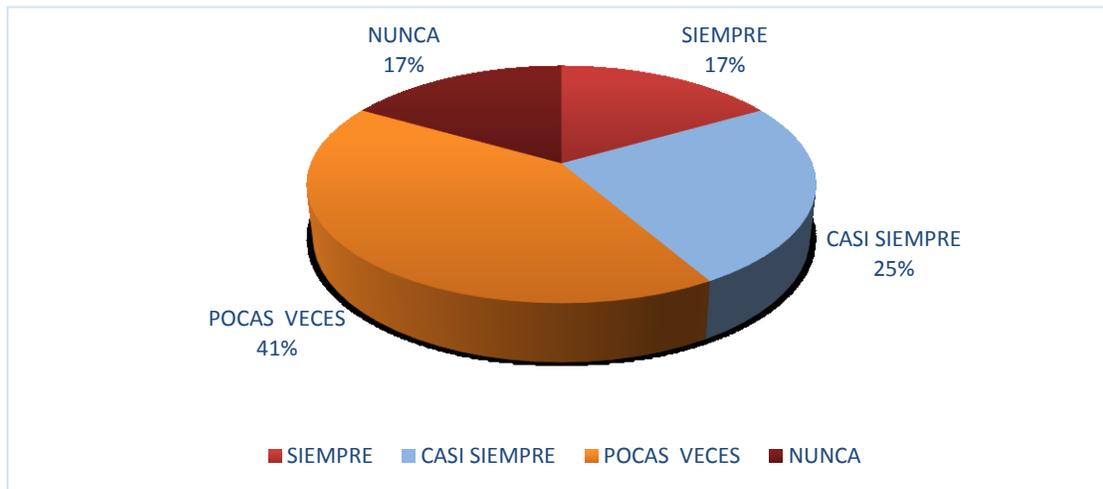


Figura 16. ¿El docente evalúa de forma oral o escrita el nivel de comprensión lectora alcanzado?

Nota: Elaboración propia (2017)

El 17% de los docentes siempre evalúa de forma oral o escrita el nivel de comprensión lectora alcanzado. El 25% casi siempre evalúa de esta manera, el 41% de los docentes pocas veces evalúa de esta forma, el 17% nunca evalúa de forma oral o escrita el nivel de comprensión lectora alcanzado (Ver figura 17).

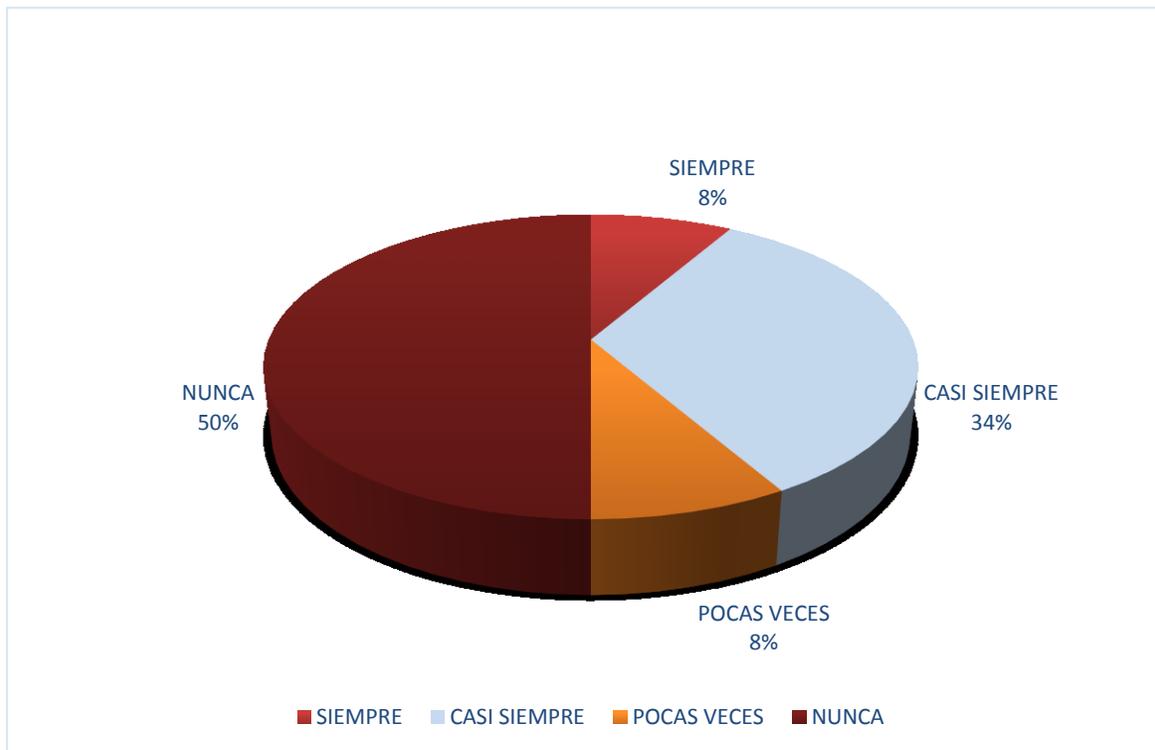


Figura 17. ¿El docente concede a los estudiantes, espacios de autoevaluación y evaluación?

Nota: Elaboración propia (2017).

La figura 18 revela que 8% de los docentes concede a los estudiantes, espacios de autoevaluación y coevaluación, el 34% casi siempre concede espacios, el 8% pocas veces concede espacios para este fin, el 50% de los docentes nunca concede a los estudiantes, espacios de autoevaluación y coevaluación. Observándose que la mitad de los docentes observados no permite al estudiante generar juicios sobre sus aprendizajes y es el docente quien evalúa.

4.3. Respuesta al cuestionario de entrevista aplicado al coordinador

Sobre los planes institucionales de seguimiento al proceso lector. El objetivo de este cuestionario es verificar el seguimiento y fomento institucional a los planes de lectura impulsados desde la asignatura de lenguaje español, el cuestionario hace parte de la investigación La pregunta exploratoria en el proceso de comprensión lectora. Su función es de carácter informativo estrictamente confidencial y no para calificar el trabajo docente, se agradece de antemano su colaboración, sus respuestas serán de gran utilidad para esta investigación.

Institución.

Nivel educativo que atiende. B. Secundaria

Jornada. Mañana

Sexo. M

Edad. 65

Formación. Especialización

Años de servicio en el cargo. 12 años

1. ¿Conoce usted el propósito declarado en el área de humanidades?

Semántico comunicativo – habilidades: hablar, leer, escribir y escuchar – en una orientación de corte semántico se entiende el acto comunicativo entre un sujeto portador de saberes, intereses, deseos, gustos etc., y un texto como soporte de significado

2 ¿Qué elementos contienen los planes de área?

1 Identificación, 2Justificación, 3Dimensión del área, 4Metodológico,5Modelo pedagógico, 6Maya global, 7.- Maya curricular, 8 Competencias, básicas9.Criteriosde evaluación

3. ¿En la asignatura de español se establecen procesos de retroalimentación?

Si existen

4. ¿Existen estrategias para verificar que se cumplan estos procesos?

No las conozco

5. ¿Debido a los bajos desempeños históricos presentados por los estudiantes en pruebas externas como la SABER, existen planes institucionales para superar esta problemática?

Siempre el desempeño es bajo – se elaboran los planes pero no hay seguimientos que garanticen su efectividad

6. ¿Cómo se valida la efectividad de estos planes institucionales de mejoramiento de la comprensión lectora?

Con la jornada extendida se han incrementado la intensidad horaria especialmente en ese campo pero no se hace el seguimiento, a pesar de que algunos estudiantes muestran desarrollos en ese campo pero no queda nada significativo

4.4. Resultado de la rúbrica de evaluación del plan de área de lenguaje.

Objetivo: Caracterizar las prácticas evaluativas en el área de humanidades utilizadas por los docentes de secundaria de la IED Liceo Ariguaní.

Institución educativa: IED Liceo Ariguaní.

Fecha: octubre del 2017

Apreciado actor educativo:

La información que se recoja con este instrumento ofrecerá los insumos para identificar elementos importantes en las prácticas evaluativas utilizada en el área de Humanidades, en este sentido su opinión es muy valiosa para el objetivo trazado. Cabe anotar que no hay finalidades evaluativas ni de auditoria, solo fines netamente investigativos. Mil gracias por su colaboración. Este recurso contiene elementos orientadores para apoyar la revisión del plan de área de humanidades.

Cuadro 1. Escala de categorías de evaluación

1	PRESENTE	Se observa cumplimiento del elemento.
2	POR MEJORAR	Se evidencia un desarrollo incipiente del elemento.
3	AUSENTE	No se observa la presencia del elemento.

N°	ELEMENTOS ORIENTDORES	PRESENT E	AUSEN TE	POR MEJORA R
1	Identificación Institucional			
	▪ Nombre de la Institución educativa	X		

	▪ Docente(s) responsables			X
	▪ Año de elaboración	X		
	▪ Elaborado por	X		
	▪ Año de actualización		X	
	▪ Actualizado por		X	
2	Introducción	X		
3	Justificación	X		
	▪ Objeto de estudio del área	X		
	▪ Enfoque del área	X		
4	Objetivos y metas de aprendizaje	X		
	▪ Objetivos generales	X		
	El objetivo general es congruente con el campo disciplinar	X		
	Expresan los propósitos claramente respecto al área	X		
	Los objetivos corresponden con la misión y visión de la institución	X		
	▪ Metas de aprendizaje	X		
5	Marco legal		X	
6	Marco teórico		X	
	Presenta la sustentación teórico-científica de la disciplina	X		
	Presenta antecedentes históricos de la disciplina		X	
7	Marco Contextual		X	
8	Marco conceptual		X	
9	Diseño curricular			X
	▪ Lineamientos curriculares	X		
	▪ Estándares básicos de competencias (EBC)			X
	▪ Matrices de referencias			X
	▪ Orientaciones Pedagógicas	X		

	▪ Derechos básicos de aprendizaje (DBA)		X	
	▪ Mallas de aprendizaje			X
10	Metodología	X		
11	Recursos y ambientes de aprendizajes	X		
12	Intensidad horaria	X		
13	Evaluación			X
	▪ Evaluación diagnóstica		X	
	▪ Evaluación sumativa		X	
	▪ Evaluación formativa		X	
	▪ Autoevaluación		X	
	▪ Coevaluación		X	
	▪ Heteroevaluación		X	
	▪ Lineamientos de evaluación		X	
	▪ Evaluación por competencias		X	
	▪ Técnicas de evaluación		X	
	▪ Instrumentos de evaluación		X	
	▪ Análisis resultados pruebas internas y externas		X	
	▪ Articulación con el SIEE		X	
	○ Características de la evaluación		X	
	○ Criterios de evaluación y promoción		X	
	○ Escala de valoración		X	
	○ Actividades de profundización	X		
	▪ Plan de Acción Hacia la Meta de la Excelencia (HME)		X	
	▪ Comisiones de Evaluación y Promoción		X	
	○ Estadísticas de repitencia y deserción escolar a causa de los resultados de la pérdida académica del área		X	
	○ Acciones pedagógicas para solucionar las dificultades encontradas		X	

14	Actividades de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje		X	
15	Articulación con Proyectos Transversales		X	
16	Referencias Bibliográficas	X		

Nota: elaboración propia.

4.4.1. Observaciones sobre el plan de área de lenguaje.

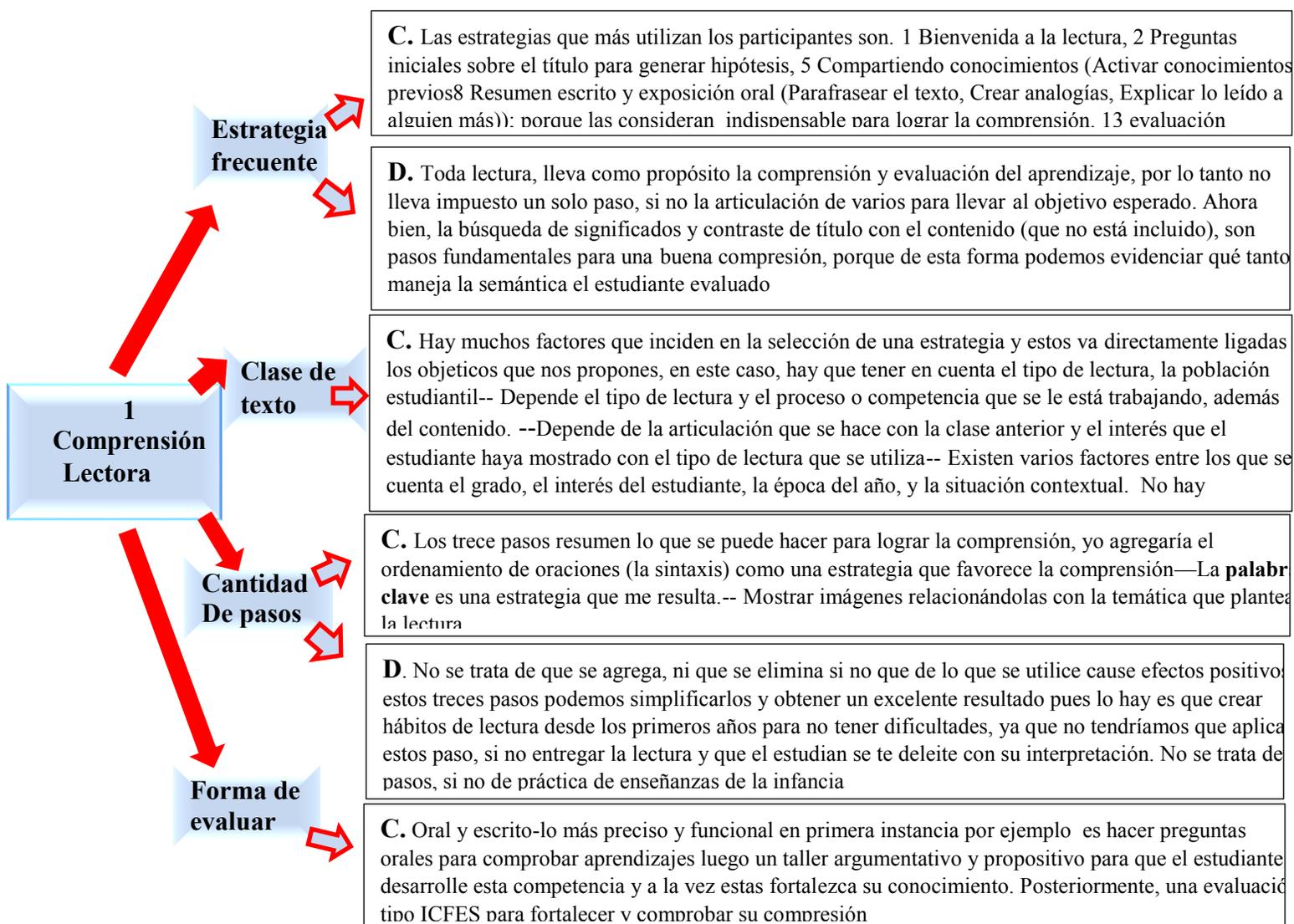
El plan de área de humanidades se encuentra en construcción, pero no ha sido actualizado en los últimos 4 años, no existen evidencias que permitan comprobar que el departamento de humanidades se reúna para trabajar en su actualización y operatividad, el docente que realizó la última actualización en 2013 no hace parte de la Institución puesto que renunció en 2015. Existe en este documento claridad respecto de los objetivos del área, aunque no se encontró respaldo teórico, tampoco fundamentación legal. Su diseño curricular debe mejorarse puesto que algunos elementos de ley como los DBA están ausentes, hace referencia a la evaluación, pero no a sus criterios, los objetivos que persigue, no explica sus diferentes modalidades, su relación con la formación de los estudiantes y su articulación con el proyecto educativo institucional (PEI), no menciona las dificultades que tradicionalmente han presentado los estudiantes en el estudio del área y su desempeño en las pruebas internas, en la prueba saber y por tanto se carece de estrategias o proyectos que permitan orientar acciones hacia el mejoramiento continuo.

En estas condiciones cada docente actúa bajo criterios personales en sus prácticas pedagógicas, puesto que el plan de estudios no ofrece orientaciones que sean producto de la reflexión de los docentes que conforman el departamento de humanidades, cada actor actúa como “rueda suelta” en su plan de asignatura. Así las cosas, las prácticas metodológicas que ofrecen

mejores resultados no se identifican y por tanto no se institucionalizan; se tiene plena conciencia de las dificultades lectoras de los estudiantes debido a la reflexión particular de cada docente y los resultados de la prueba Saber, pero las acciones para mejorar están orientadas por la realización de cursos remediales (Pre-Icfes), cuando en realidad se deben diseñar estrategias que focalicen el problema y se empiecen a ejecutar acciones para su solución.

4.5. Convergencias (C) y Divergencias (D) Comunidad de Aprendizaje

Categorías Subcategorías Convergencias/Divergencias



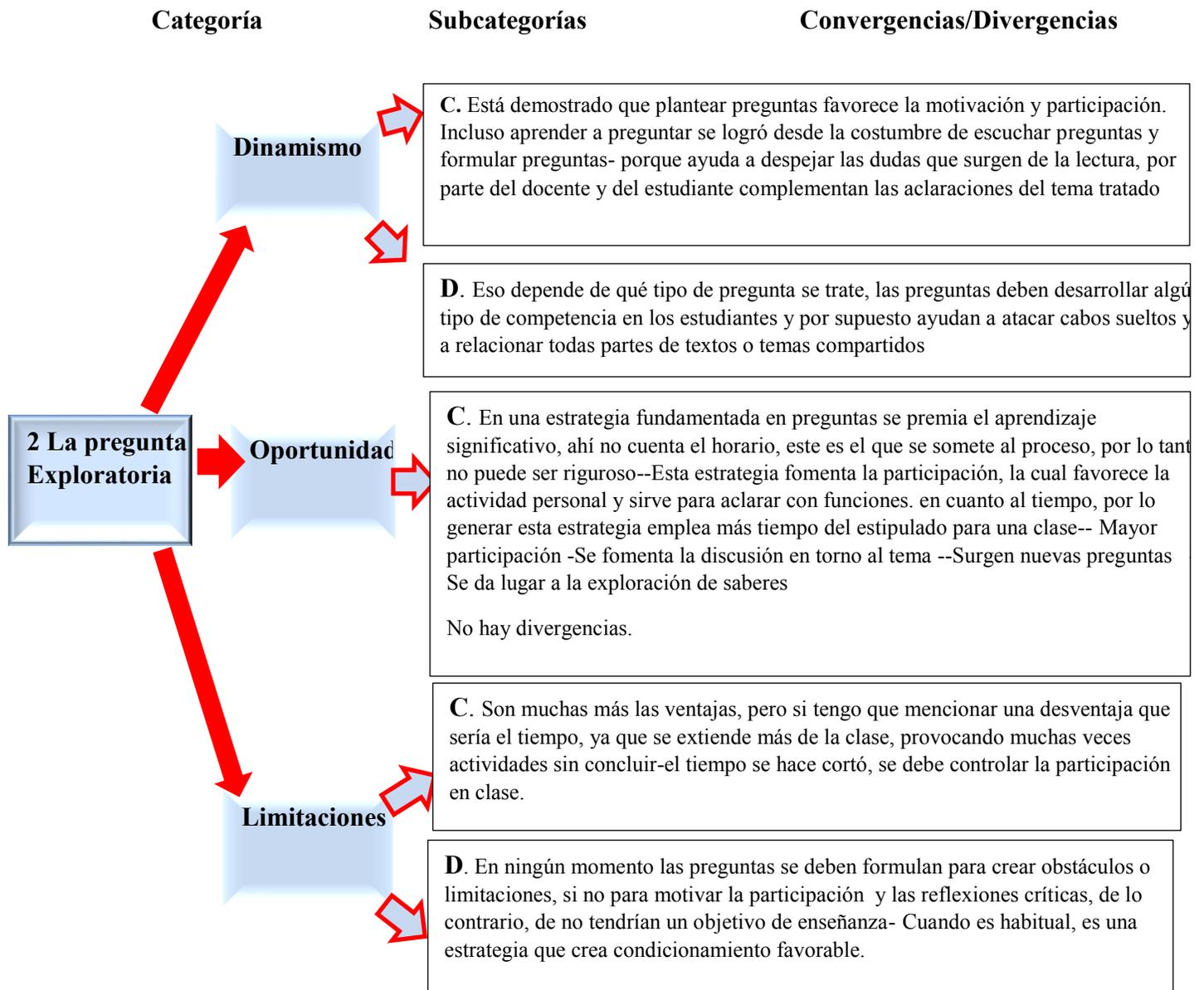


Figura 18. Convergencias y Divergencias de los participantes en la Mesa de trabajo 3 sobre uso de estrategias de comprensión lectora.

Nota: Elaboración propia (2017)

5. Discusión, Conclusiones y Recomendaciones.

5.1. Discusión

En el presente capítulo se establecerán las reflexiones y transformaciones que se generaron durante la investigación, en la que se presentó como objetivo. *Comprender el proceso de enseñanza de la comprensión lectora entre los docentes de secundaria en la Institución educativa Liceo Ariguani* de modo que se generen transformaciones a partir de las reflexiones sobre la pregunta exploratoria como herramienta pedagógica. Es necesario establecer a partir de este objetivo general tres específicos que orientan cada etapa de la investigación, alcanzados luego del desarrollo de la misma, como ahora se presenta.

Como primer objetivo de esta investigación se procede a realizar una revisión del plan de área de lengua castellana, por ser la guía metodológica que orienta la acción conjunta de los docentes, donde confluyen todas las teorías para orientar su praxis, teniendo en cuenta el proyecto educativo institucional (PEI) y los insumos que brinda la constitución y la ley, se especifican las fortalezas del área, se identifican las debilidades y oportunidades, se establece la manera de abordar la temática para lograr que los estudiantes accedan a este conocimiento para su crecimiento intelectual y axiológico.

Sin embargo en relación a esta importante función, se encontró que aunque existe un plan de área que se encuentra en construcción, los docentes no han dejado evidencia que se ha seguido enriqueciendo por lo menos en los últimos 4 años, le hacen falta elementos de ley puesto que no está claro su articulación con el PEI del EE, carece de proyectos y no se encontraron estrategias orientadas a la comprensión lectora o al fomento de la lectura, cuando los estudiantes han venido

presentando bajos desempeños en la prueba saber y desatendiendo las recomendaciones de PISA (2015). Cabe anotar, que este hallazgo no es consistente con las respuestas de los docentes durante las mesas de trabajo (GD), donde se afirma que existe una semana de lectura, durante el tiempo la investigación se constató que esta actividad se llevó a cabo en 2016, solamente la realizan algunos docentes en las primeras horas, al no estar institucionalizada, no existe forma de comprobar que se hace de la manera adecuada, es un acuerdo producto de una política nacional y se hace para cumplir con el requisito y no como una estrategia que permita conocer y solucionar un problema. Esto demuestra que sólo existen acciones esporádicas y personales que al no institucionalizarse, dejan de practicarse por eventos como el traslado de los docentes. El jefe de área se elige como al comienzo del año escolar, pero al no abrir espacios de concertación y reflexión para buscar el mejoramiento continuo, se convierte en una figura “decorativa” que aparece en los planes de mejoramiento institucional, prueba de ello es que el docente que figura como jefe de área de humanidades, quien presentó el último plan de área (2013), se encuentra desde 2015 en otra entidad territorial.

De otro lado, algunos docentes manifestaron en el grupo de discusión que se adelantan programas a través de cursos remediales llamados pre-Icfes y saber en es la vía tendientes a mejorar los niveles de comprensión en los estudiantes, en la práctica resultan ineficaces, debido a que los estudiantes no tienen hábitos lectores, lo que resulta consistente con lo afirmado por Gil (2011) donde afirma que el hábito lector es clave, pero no lo es así la lectura impuesta, llamada instrumental porque no produce los aprendizajes esperados, el estudiante ya debe estar habituado a leer lo que le interesa, es este punto resulta importante la función del docente como lo descubrieron Bruns & Luque (2014), especialmente en lo que tiene que ver con las estrategias que utiliza para que el estudiante alcance mejores niveles de desempeño. En este sentido, los coordinadores se limitan a constatar que los docentes cumplan con el horario asignado, pero no existen protocolos establecidos

por la institución para la observación sistemática de la clase, no hay manera de saber si el docente sigue los lineamientos pedagógicos institucionales y establece un diseño de clase que se ajuste al contexto y la ley, los propósitos declarados en los planes de mejoramiento institucional nunca hacen tránsito a los planes de área, puesto que no se han elaborado métodos que permitan garantizar su cumplimiento, aunque los directivos se tiene plena conciencia de los bajos desempeños de los estudiantes en cuanto a los procesos de comprensión lectora, año tras año se queda en “buenas intenciones” y una vez empezado el año lectivo, todo se vuelve rutinario y se espera que la extensión de la jornada y la labor docente los estudiantes accedan a niveles superiores de comprensión.

Por esta razón, se hace necesario priorizar las estrategias pedagógica utilizadas por los docentes de lengua castellana para que los estudiantes del establecimiento educativo logren comprender lo que leen, a través de la observación no participante, lo que primero se pudo deducir de dichas observaciones es la frecuencia en la formulación de preguntas en diferentes momentos de la clase, ya sea sobre el tema de clase, para activar los conocimientos previos, para realizar una crítica, donde se evidencian algunas de las características del método socrático, y es una de las recomendaciones de Elder & Paul, (2002). De igual modo, y aunque el proceso donde son los estudiantes los que preguntan, es menos frecuente, debido que los docentes ofrecen pocos espacios para que los estudiantes formulen preguntas, están afanados por terminar la temática en el tiempo de clase, no se observó intención de reprimir la participación, contrario a lo afirmado por (Castro & Fossi, 2015).

Alineado a estos argumentos, se reconoce que sin duda es indispensable aprovechar al máximo la riqueza intelectual que encierra todo acto de preguntar, en ningún momento se deben limitar la curiosidad del que pregunta como lo afirmado por Freire (2003), para garantizar que la

estrategia sea efectiva y por consiguiente el estudiante pueda tener éxito en la vida académica y rutinaria; cuando son pocos los estudiantes que preguntan, los docentes carecen de elementos de juicio para retroalimentar el proceso de aprendizaje, desaprovechando la riqueza pedagógica de la pregunta y por tanto esta estrategia podría ofrecer muchas ventajas a la hora de comprender un texto, si se hace de la manera adecuada y se retroalimenta consistentemente, como lo demostró Llorens (2013).

A pesar de las limitaciones en el acto de preguntar, se evidenció que existe una buena comunicación y respeto mutuo entre docentes y estudiantes, generando una dinámica propicia para los procesos cognitivos, lo que es consistente con las investigaciones de Taboada (2006) y Van de Velde (2014), pero se deben alcanzar mayores niveles de criticidad y se debe dar más importancia al interés del estudiante por preguntar, lo que es consistente con la afirmado por De Zubiría (2011). Se puede calificar este hallazgo como algo en lo que se debe seguir trabajando si se desea que los estudiantes comprendan lo que están leyendo, puesto que a través del acto de preguntar el docente identifica las dificultades o dudas que tiene el proceso que está orientando, como lo expresa en ese sentido las investigaciones adelantadas por Zuleta (2005).

En términos generales las orientaciones en cuanto a la clase impartidas por el docente son lo suficientemente claras, lo que denota manejo de contenido disciplinar y procedimental, se utilizan las herramientas didácticas disponibles de manera eficiente, pero se tiene poco en cuenta las preferencias lectoras de los estudiantes, lo que no ayuda a crear hábitos lectores y por tanto al aprendizaje autónomo, en concordancia con lo afirmado por Vásquez (1998).

En contexto, se revela que no se encontró ninguna evidencia que nos permitan afirmar que los estudiantes proponen lecturas, el docente es quien proporciona todo lo relacionado con la didáctica de la clase, especialmente lo relacionado con las lecturas, aunque mencionan en algunas

oportunidades lo necesario y provechoso que resulta el acto de leer, se recomiendan pocas lecturas, no se está motivando a que el estudiante vaya aprendiendo a tener hábitos lectores, es necesario recordar que los docentes tienen plena conciencia de las dificultades para comprender textos que tienen sus estudiantes (expresadas en el GD) y por tanto deben orientar sus esfuerzos en esa dirección, pero la dinámica de la clase favorece más el contenido temático del momento, se deja poco espacio para la discusión en torno a lo leído, para deducir ideas principales, la intención del texto y los demás aspectos que favorecen la comprensión, puede ser este uno de los factores que expliquen el pobre desempeño de los estudiantes en pruebas como Saber y PISA, concuerda ello con las investigaciones que en ese sentido realizaron Madero (2011) Bruns & Luque (2014).

Se pudo establecer que durante las observaciones de clase, emerge una nueva categoría, que es el tiempo efectivo de clase, en las clases observadas el tiempo más prolongado de clase fue 36 minutos (60%) de 60 minutos que debe tener la clase, puesto que se pierden muchos minutos en la transición de una clase a otra y los docentes tardan demasiado tiempo en la gestión de clase, a tal punto que una de las clases observadas empezó en el minuto 42 (ya había transcurrido el 70% del tiempo). Se pudo establecer que el promedio de clase efectivo del total de las observaciones fue de 54% aproximadamente, lo que sin duda está influyendo negativamente en el desempeño de los estudiantes, demostrado en la investigación adelantada por (Bruns & Luque, 2014).

Se procedió a lograr el tercer objetivo específico que es generar con los docentes de educación básica secundaria espacios de reflexión y construcción de aportes al proceso de comprensión lectora en sus prácticas pedagógicas para obtener información del trabajo específico adelantado en sus clases, se hace a través de un grupo de discusión con 6 docentes del área de lengua castellana, donde se encontró como primera medida, que las preguntas parten principalmente de las perspectivas del docente, lo que concuerda con lo observado en las clases y se formulan

principalmente para interesar, evaluar, conocer los pre saberes, con más convergencias que divergencias, lo que resulta consistente con las investigaciones de Solé (2006) y Salas & Salas (2012) en la formulación de preguntas a lo largo de la clase, un docente manifiesta que empieza preguntando y luego las preguntas las formulan los estudiantes para que aprendan la manera correcta de preguntar, lo que es consistente con la teoría de Freire (2003) los demás docentes están de acuerdo con esta estrategia, aunque no todos la utilizan.

En cuanto, a la planeación de la clase hay convergencia sobre los elementos que se establecen por ley, pero en el plan de área algunos de estos elementos están ausentes, durante las observaciones se comprobó que no se utilizan recursos tecnológicos, contradiciendo lo afirmado por algunos docentes, la única estrategia de apoyo a la lectura es la semana de lectura, señalada como insuficiente y aplicada de manera inadecuada por algunos docentes en la discusión, carece de reglamentación al interior de la institución, por lo que no se encuentra en los planes de mejoramiento y por supuesto tampoco en el PEI, lo que la deja sin soporte legal y financiero, esta es una iniciativa nacional promovida por el MEN, enmarcada en el programa todos a aprender y leer es mi cuento. Entonces se puede afirmar que las estrategias institucionales de fomento de la lectura es sólo un acuerdo, para cumplir con una política nacional y con respecto a la hora de lectura semanal sucede algo similar. Por tanto, como estrategias Institucionales son inexistentes.

Con respecto, a la lectura existe un acuerdo sobre lo que le interesa a los estudiantes, algunos opinan que empiezan la clase con lecturas placenteras, pero que se encuentran enmarcadas en la temática, lo que resulta contradictorio con las observaciones realizadas no se encontró evidencia de lectura placentera, a no ser que los docentes tengan un concepto distinto, alejado de lo que se entiende por lectura placentera por investigadores como Gil (2011). Existe acuerdo en la utilización de las lecturas y evaluaciones que propone el Icfes, lo que es consistente en algunos aspectos con las

observaciones, en lo concerniente a las lecturas más no del todo en las evaluaciones, aunque no hay unanimidad para la utilización de estrategias de comprensión lectora, comentan que utilizan la pregunta, textos cortos, lectura crítica, buscar significados, lo que difiere en algunos aspectos con lo observado, donde se constató que se utiliza más bien una lectura instrumental y repetitiva atendiendo el contenido, lo que no favorece mucho la comprensión, concordando con lo investigado por (Madero, 2011).

En este punto resulta necesario que los docentes tengan una mayor claridad sobre las estrategias que favorecen la comprensión lectora y su uso reiterativo en cada clase, porque se tiene un problema que es el bajo desempeño de los estudiantes de secundaria en comprensión lectora, demostrado con suficiencia, se tiene plena conciencia por parte de los directivos y docentes, se tiene toda la intención de solucionarlo, pero las acciones orientadas para tal fin, nunca se realizan y cuando se planean, no se ejecutan y las que logran hacerse resultan inadecuadas o insuficientes, como las adelantadas por uno o dos docentes. Por eso resulta pertinente presentarle al GD una propuesta que contenga algunas de las estrategias de comprensión lectora más utilizadas en secundaria según recientes estudios y las que se priorizaron en la presente discusión, como resultado de la reflexión de los docentes que hacen parte de esta investigación, buscando promover el uso reiterativo de estrategias de comprensión por parte de los docentes, atendiendo a las recomendaciones de Bruns & Luque (2014); y Castro & Fossi (2015) para ofrecer soluciones más concretas al problema detectado.

Reunidos en la mesa de trabajo #2 se procede a entregar la propuesta de los 13 pasos para la comprensión lectura al GD, se les recomienda que las pongan en consideración en sus clases, dependiendo del contexto y la temática abordada, igualmente se les presentó las 7 estrategias de comprensión lectora que recomienda el Ministerio de Educación Nacional, se establece un plazo de

2 semanas para luego reunirse en una tercera mesa de trabajo y documentar las reflexiones de los docentes, se filmaron 2 clases (Ver anexo 10) y se procedió a reunir a los docentes participantes.

Esta tercera mesa de trabajo se hace sobre las reflexiones y/o transformaciones que los docentes hicieron de su práctica pedagógica, utilizando la propuesta de los 13 pasos u otras que hayan considerado pertinentes, las reacciones de los estudiantes, dejando siempre como posibilidad que los docentes hayan continuado con la metodología que vienen trabajando, en cuyo caso se requiere conocer sus reflexiones al respecto.

Durante la tercera jornada de trabajo de los docentes participantes en comunidad de aprendizaje (CA) se hace una observación del video filmada a la clase de español, grado undécimo del profesor Germán Lajud, donde se utiliza las preguntas como estrategia para favorecer la comprensión y la argumentación, donde se deja de lado el contenido y se privilegia la discusión. Una vez observado la parte inicial de la clase (11 minutos), se pide la opinión al grupo. Lo destacable la participación de los estudiantes, lo pertinente que resulta pedirles a los estudiantes que deban argumentar para responder críticamente, donde la motivación inicial fue pertinente, al pedirles que identificaran ideas principales, es importante la lectura en voz alta, pero debe ser realizada por más de un estudiantes, la lectura debe ser compartida; quedó demostrado que el uso del diccionario en clase puede traer más inconvenientes que beneficios y se establece la dinámica que se le imprime a la clase cuando cuenta con la participación activa de los estudiantes, la autonomía que permite responder y formular preguntas, en acuerdo con lo establecido por Freire (2003), lo necesarias de las estrategias de comprensión en cada clase, para que los estudiantes se interesen en la lectura, consistente con la investigación de Velandia (2010) y Méndez (2016).

En este punto de la investigación y como producto de la comprobación de la utilización de algunas de las estrategias propuestas a los docentes participantes y la posterior reflexión que este

hecho generó, se logra una transformación en el quehacer pedagógicos de los docentes que hacen parte de esta investigación, algunos de los cambios tiene registro filmico, otros sólo pueden comprobarse conceptualmente a través de lo expresado por los docentes, por lo que sólo se pueden establecer comprobaciones parciales.

Sobre las estrategias se les puso a consideración, especialmente las de los trece pasos, se manifiesta algunas discrepancias sobre las más utilizadas en clase, debido a las particularidades de cada grupo, temática y el contexto situacional, pero se está de acuerdo en la utilización de una combinación de estrategias para lograr la comprensión y fortalecer especialmente el entendimiento de la semántica a través de la evaluación. Algunos docentes manifiestan que a los trece pasos le hace falta la sintaxis, la utilización de imágenes y la palabra clave para favorecer la comprensión. En este punto se presentan algunas divergencias, puesto que se dice que pueden utilizarse pocas estrategias pero debe hacerse de manera adecuada para enseñar hábitos lectores, se afirma que es una tarea que los docentes deben iniciar desde los primeros años escolares, porque si los estudiantes saben utilizar estrategias, son capaces de aprender de manera autónoma. Esta reflexión resulta coherente con las investigaciones realizadas por Vargas & Guachtá, (2012); Cárdenas & Guevara, (2013) y Méndez (2016).

En lo que sí existe unidad de criterios, es en las estrategias basadas en preguntas y el tipo de evaluación propuesto por el Icfes, aunque durante las observaciones no se evidenció la realización de este tipo de evaluaciones y tampoco se encontró evidencia de ello en la revisión del plan de área, lo que se comprobó fue la utilización de preguntas orales, aunque este tipo de reflexiones permiten asegurar que los docentes conocen la ruta que deben seguir para lograr que sus estudiantes comprendan lo que leen y como el grupo se comporta como una comunidad de aprendizaje, los que tienen dudas al respecto, obtienen herramientas metodológicas, que les van a permitir ser docentes

más eficientes, lo que se convierte en un primer acercamiento a la transformación que pretende generar esta investigación en el grupo de docentes participantes, para que este actué como punta de lanza para socializarlo a las demás áreas del EE,

En cuanto, al dinamismo que se imprime a la clase, lo fundamental que resultan en cualquier proceso educativo, existe un acuerdo generalizado sobre la importancia de la pregunta, concordando con la expresado por Zuleta (2005); Cano, García, Justicia & García, (2014); López, Veit, & Araujo, (2014), aun cuando exista una objeción en cuanto al tipo de pregunta. Finalmente se expresan las limitaciones debido al tiempo de clase, lo que es superado por otros docentes que expresan que al conocimiento no se pueden establecer límites, consistente con el pensamiento de Freire (2003) y De Zubiría (2011). Al terminar la reunión los docentes están de acuerdo sobre la necesidad de institucionalizar estrategias de comprensión lectora, si se quiere que los estudiantes mejoren su desempeño, por eso se decide presentarla a las directivas del EE; se acuerda que sea inicialmente los trece pasos. Se debe lograr que los estudiantes adquieran gusto por leer para que puedan comprender y por tanto ser competentes en cualquier prueba, según ha investigado Molina (2006), lo que convierte a las estrategias en la mejor opción para lograr este cometido. No solamente es una necesidad, es por ahora la única opción.

5.2. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación son el producto de una serie de reflexiones que se generaron en torno a una problemática educativa que afecta a toda américa latina, los bajos desempeños de nuestros estudiantes en pruebas nacionales como Saber e internacionales como PISA en comprensión lectora, donde la antropología cultural aplicada a la educación, ofrece parte de las

respuestas, cuando puede señalarse que somos una cultura que no lee y la institución no tiene estrategias efectivas para crear este hábito.

Con lo anterior, se manifiesta que se logró establecer que el área de lengua castellana no se reúne para enriquecer su planeación, detectar los problemas propios del aprendizaje, las metas trazadas, los cambios en la metodología entre otros aspectos, que les permita comportarse con una comunidad de aprendizaje. Así las cosas, el área no actúa como una unidad funcional capaz de solucionar problemas, cada docente al orientar las clases sólo con su criterio, tiene una visión muy limitada en cuanto a problemas, estrategias, dinámicas, experiencias exitosas; las "puertas de la concertación están cerradas" y ésta que debería ser la primera medida del éxito de los estudiantes, resulta inoperante.

El área de lengua castellana está conformada por licenciados y especialista en Español y literatura, conocen su trabajo y el contexto de los estudiantes, los docentes señalan la importancia de la comprensión lectora, como proceso fundamental para adquisición de diferentes aprendizajes en otras áreas del conocimiento y utilizan algunas estrategias de comprensión, pero se estableció en términos generales que su prioridad no es la comprensión lectora, es la temática de clase que en el momento se está viendo, lo que sería normal si los desempeños de los estudiantes en comprensión lectora fuesen buenos. Se actúa como si fuese un problema menor o no existiera.

No obstante, se revela que la dinámica institucional en las transiciones de una clase a otra, es poco eficiente, los docentes tardan mucho tiempo (a veces más de 5 minutos, 8.4% de la clase) y en la gestión de clase se puede utilizar hasta un 40% de tiempo que debería ser utilizado para la instrucción, evaluación y retroalimentación, generando atrasos programáticos en las metas de aprendizaje que se ha propuesto cada docente. Este es otro factor que contribuye a las deficiencias lectoras de los estudiantes.

Los hallazgos realizados durante los dos años de la investigación, permiten afirmar que existe una conciencia clara de los problemas lectores de los estudiantes, por parte de directivos y docentes, pero no hay acciones contundentes para que pueda ser superado. Los planes para institucionalizar estrategias de comprensión lectora, no han sido el producto de la reflexión y la concertación de las distintas áreas que conforman el plan de estudios: En el caso de lengua castellana, no existen referencias documentales que permitan confirmar que se están reuniendo para solucionar los problemas de aprendizaje que desde su óptica tienen los estudiantes, de donde se deduce que los debates entre las áreas son igualmente inexistentes; es como tener un problema de salud, pero no aplicar el medicamento, aun cuando está al alcance.

Finalmente, se reconoce que los docentes en términos generales se dedican al contenido de sus planes de asignatura, no actúan bajo los mismos criterios, y las buenas estrategias que utilizan algunos docentes, no son conocidas por los demás, por lo que no resultan suficientes. Esto se comprueba durante la primera reunión del GD, donde en ningún momento se manifiesta que existe una ruta metodológica que desde el plan de área señale las estrategias lectoras recomendadas, existe una serie de acuerdos que se hacen durante el trabajo institucional y recomendaciones informales cuando algunos docentes dialogan con directivos y entre ellos en algunos momentos, lo que obviamente no resulta suficiente para solucionar los problemas lectores de los estudiantes. Esto motiva a los investigadores a proponer una estrategia de 13 pasos, no como una solución impuesta, sino como manera de llamar a la reflexión para que el área se comporte como una comunidad de aprendizaje y empiece a estudiar la manera más adecuada de solucionar los problemas de comprensión lectora en los estudiantes, unificar criterios, tener una ruta para proponer soluciones efectivas y buscar su institucionalización.

Por ello, se recomendó a la comunidad docente que utilizaran las estrategias de acuerdo a las condiciones de la clase, cuando se reúne la tercera mesa se nota un cambio de actitud, se hace un registro filmico de dos clases de un mismo docente, donde el protagonismo es de los estudiantes, y donde las preguntas y los argumentos aunque guiados por el docente, son los estudiantes quienes las formulan y proponen, metodología que es aprobada por el GD, al punto que se propone ser presentada a las directivas para su institucionalización y empezar a afrontar el problema de los bajos desempeños de los estudiantes en las pruebas de lenguaje, con un primer conjunto de estrategias que deben ser ajustadas en la medida que se utilicen.

5.3. Recomendaciones

como primera medida se recomienda que el área de lengua castellana se reúna periódicamente para que se comporte como una comunidad de aprendizaje, donde se evalúen constantemente los logros obtenidos, las dificultades de los procesos que se están siguiendo y todos los asuntos que tiene que ver con su buen funcionamiento, todas las reflexiones que se generen deben quedar evidenciadas en el enriquecimiento del plan que orienta la acción de los docentes como lo es el plan de área, desde donde se debe buscar la manera más adecuada de fomentar los hábitos lectores en los estudiantes de todos los grados, se debe aceptar que una comunidad donde se lee poco, al menos de maneras eficiente, lo que está claro es que se debe fomentar la lectura tanto instrumental como placentera, fomentar la escritura, los concursos de cuentos y toda estrategia que permita fomentar la lectura como primera condición para lograr desempeños eficientes en las diferentes pruebas a las que se enfrentan los estudiantes, puedan acceder a otros niveles de ilustración, conocimiento y posean una mejor preparación intelectual para el acceso a la educación superior.

De otro lado, se revela que las directivas de la institución deben incluir en El Proyecto Educativo Institucional (PEI) las estrategias lectoras propuestas desde el área de lengua castellana, destinando no solamente el espacio para su aplicación, sino destinar los recursos que garanticen la adquisición de la didáctica necesaria para garantizar su efectividad, desde textos hasta elementos tecnológicos y de conectividad, puesto que se pudo establecer que estos son insuficientes y algunos inexistentes.

Al lado de lo precedente, se resalta que como las capacidades lectoras son fundamentales para el buen desempeño de los estudiantes en otras áreas, la dirección de la institución debe recomendar su conocimiento y regular utilización por parte de todos los docentes. Es por esto, que se recomienda concertar con todos los docentes, la eficiencia en el aprovechamiento del tiempo efectivo de clase, el cual debe ser de cerca del 90%, que la gestión de clase no debe ser más del 10%, con lo que se garantiza que la acción del docente produzca los efectos esperados y haya tiempo suficiente para promover la lectura y la utilización de estrategias lectoras que garanticen que el proceso de comprensión sea eficiente.

En síntesis, se identifica que al estar el departamento del Magdalena conformado por una cultura educativa similar, donde se puede identificar la misma problemática, estas estrategias merecen ser conocidas por todos los docentes, por ello debe ser presentada a la Secretaría de Educación, para que sea difundida a todos los docentes departamentales y lograr una mayor concertación y crítica respecto de su utilización, no hay dudas que existan instituciones que posean mejores estrategias, pero también existen otras que utilizan muy pocas, al crear una ruta para compartir las experiencias más exitosas, estamos creando una comunidad departamental de aprendizaje que afronte con mejores metodologías los retos educativos que tenemos hoy. No es

posible que conozcamos más del método Singapur en matemáticas, que las estrategias lectoras exitosas que utilizan nuestras comunidades educativas.

Referencias

- Alvarado, S. & García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde los márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1).45-67.
- Arias, O., Fidalgo, R., Martínez, B., & Bolaños, F. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Psicología*. 3(1). 613-619.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*. 1. 1-10.
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen. Banco Mundial: Licencia Creative Commons de Washington, DC.
- Cano, F., García, Á., Justicia, F., & García-Berbén, A. B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2). 52-68.
- Cárdenas, K., & Guevara, Y. (2013). Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(1), 67-83.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(17). 25-36.
- Carry, R & Kemmis, S. (1988). *The action research planner*. Australia: Deakin University Press.
- Castro, L. & y Fossi, L. (2015). Uso de las estrategias de enseñanza en la práctica docente simulada. *Impacto científico*. 10(2). 45-57.
- Castro, Y. & Herrera, S. (2013). El uso de la pregunta como estrategia de formación didáctica en el aula de clase universitaria. Tesis Pregrado. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Cooper, G. (1990). Cognitive load theory as an aid for instructional design. *Australasian Journal of Educational Technology*. 6(2).23-40.
- De Zubiria, S. (2011). *Una perspectiva innovadora y clara para realizar los diversos modelos pedagógicos que le permitan caracterizar su propia práctica docente*. Tercera Edición Ed: Magisterio.
- Elder, L., & Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Recuperado de: <http://cmaps.cmappers.net/rid=1GMS8T95L-2BMLLD0-RN5/preguntas%20esenciales.pdf>
- Escalona, E. (2006). Prevalencia de síntomas de alteraciones de la voz y condiciones de trabajo en docentes de escuela primaria. Aragua-Venezuela. *Salud de los Trabajadores*, 14(2), 31-54.
- Folgueiras, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Universidad de Barcelona: Buenos Aires

- Freire, P. (2003). *Hacia una Pedagogía de la Pregunta*. Ediciones Lop: Buenos Aires Argentina.
- Gil, J. (2011) Hábitos Lectores y Competencias Básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista Educación*. 14 (1).117-134.
- González, A. & López, E. (2016). Hadot, P. El cuidado de sí y la mayéutica socrática como ejercicio espiritual. *Ciencia Ergo Sum*. 23 (1). 26-29.
- Gutiérrez, L. (2014). Curso: Investigación cualitativa aplicada a la Ciencia Política. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/page/2/>
- Hanushek, E. & Rivkin, S. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267-271
- Holloway, K. (1999). The effects of Internet-based instruction on student learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3(2), 98-106.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.
- Jones, T. (1985). Interactive computer graphics: FRODO. *Methods in enzymology*, 115. 157-171.
- Kirsch, I. & Mosenthal, P. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 12 (1). 5-30.
- León, P. (1991). *Crónica del Perú: cuarta parte* (Vol. 5). Univ Catolica Peru.
- Llorens, A. (2013). Eficacia de la Retroalimentación Formativa para Mejorar Estrategias de Competencia Lectora en Enseñanza Secundaria, Valencia, 2013. (MCD 2005-00224).
- López, S., Veit, A. E., & Araujo, I. S. (2014). La modelación computacional con diagrama AVM en la formación de profesores de física: un aporte al desarrollo de una visión crítica sobre la ciencia y la modelación científica. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 9(2), 58-72.
- Manuale, M. (2007). Estrategias para la comprensión: construir una didáctica para la educación superior. Recuperado de: <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=HAG.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=020162>
- Mónica M. (2015). La Enseñanza Estratégica de la Comprensión Lectora: Análisis Científico y Educativo del Ámbito Instruccional
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Revista de Estudios sobre Lectura*. 2, 103-120

- Montes-Salas, A, Rangel-Bórquez, Y. & Reyes-Angulo, J. (2014). Comprensión lectora: noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10(5). 265-278.
- Olson, A. (1994). *Hegel and the Spirit: Philosophy as Pneumatology*.
- PISA (2015). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Rallis, S, & Rossman, G. (1998). Learning in the field: An introduction to qualitative research. Recuperado de: https://works.bepress.com/sharon_rallis/about/
- Ramos, J., Cuadrado, I., & Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y educación*, 17(3), 239-251.
- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor: políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. Fondo De Cultura Economica USA.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Editorial Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of educational research*, 66(2), 181-221.
- Salas Perea, R., & Salas Mainegra, A. (2012). La educación médica cubana. Su estado actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 10.
- Sanz, A. & Crissien, T. (2012). "Responsabilidad" en las instituciones de educación superior. *Cultura, Educación y Sociedad*. 3(1), 147-156.
- Severino, A. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez editora: Colombia.
- Solé, J. (2006). *La globalització i els seus règims de marginalitat. Nous escenaris per a l'acció pública i l'educació social*. Barcelona: Editorial UOC
- Taboada, C. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Tolosa, H., Barletta, N., & Moreno, F. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. *Zona Próxima*, (19).35-42.

- Vara, A. (2012). Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36902888/Manual_7pasos_aristidesvara.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires.
- Vargas, G. & Guachetá, E. (2012). *La pregunta como dispositivo pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Inédito.
- Vásquez, L. (1998). *Aplicación de un programa basado en el método "pregunta-respuesta" de E.T. Raphael: estrategia metacognitiva para favorecer la comprensión lectora en alumnos de tercero básico*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Enfermería).
- Velandia, J. (2010). La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Tesis de Maestría. Universidad de la Salle (Colombia).
- Villalba, M. (2008). Educación a distancia del profesorado de ciencias en el desarrollo de laboratorios virtuales. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11(2). 59-68.
- Weinstein, C., Mayer, R. & Wittrock, M. (1986). Handbook of research on teaching. Recuperado de: <https://www.amazon.es/Handbook-Research-Teaching-Drew-Gitomer/dp/0935302506>
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.

Anexos

Anexo 1. Componente presente en el test de competencia lectora

Se utilizara como instrumento para medir la comprensión lectora veintiuna preguntas del cuadernillo LENGUAJE 9° 2015, Prueba liberada, que consiste en un cuadernillo de prueba que contiene ejemplos de preguntas de la prueba saber 9° aplicadas por instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. Para validar la competencia lectora en los componentes Sintáctico, pragmático y Semántico descargada del sitio.

Tabla 9. Porcentaje de componente presente en el test de Comprensión Lectora.

Componente	Cantidad de preguntas	Porcentaje %
Sintáctico	7/21	33,3
pragmático	7/21	33,3
Semántico	7/21	33,3
Total	1	100

Nota: Elaboración propia (2017).

Del cuadernillo Saber 9° prueba de lenguaje 2015, se seleccionaron las preguntas 1,2,3,4,5,7,8,9,11,14,15,16,17,18,29,30,31,33,36,37,38. Manteniendo el orden ascendente del cuadernillo.

Tabla 10. Preguntas y respuestas del test de CL.

Pregunta	Respuesta	Componente	Nivel
1	B	Semántico	Avanzado
2	B	Semántico	Avanzado
3	C	Sintáctico	Satisfactorio
4	A	Pragmático	Satisfactorio
5	B	Pragmático	Satisfactorio
6	D	Sintáctico	Avanzado
7	B	Pragmático	Satisfactorio
8	D	Semántico	Avanzado
9	C	Sintáctico	Satisfactorio
10	D	Semántico	Satisfactorio
11	B	Pragmático	Satisfactorio
12	A	Sintáctico	Satisfactorio
13	A	Pragmático	Avanzado
14	B	Pragmático	Avanzado
15	A	Sintáctico	Mínimo
16	C	Semántico	Mínimo
17	A	Semántico	Satisfactorio
18	C	Sintáctico	Satisfactorio
19	C	Semántico	Avanzado
20	B	Pragmático	Satisfactorio
21	B	Sintáctico	Avanzado

Fuente: Elaboración propia (2017)

Tabla 11. Relación componente/pregunta.

Componente	Preguntas	Total
Semántico	1, 2, 8, 10, 16, 17, 19	7
Sintáctico	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21	7
Pragmático	4, 5, 7, 11, 13, 14, 20	7

Nota: Elaboración propia (2017)

Anexo 2. PRUEBA DE LENGUAJE SABER 9° 2015

Responde las preguntas 1 a 5 de acuerdo con la siguiente información:

La muerte

La automovilista (negro el vestido, negro el pelo, negros los ojos pero con la cara tan pálida que a pesar del mediodía parecía que en su tez se hubiese detenido un relámpago) vio en el camino a una muchacha que hacía señas para que parara. Paró.

— ¿Me llevas? Hasta el pueblo no más— dijo la muchacha.

— Sube— dijo la automovilista. Y el auto arrancó a toda velocidad por el camino que bordeaba la montaña.

— Muchas gracias— dijo la muchacha con un gracioso mohín —pero ¿no tienes miedo de levantar por el camino a personas desconocidas? Podrían hacerte daño. ¡Esto está tan desierto!

— No, no tengo miedo.

— ¿Y si levantaras a alguien que te ataca?

— No tengo miedo.

— ¿Y si te matan?

— No tengo miedo.

— ¿No? Permíteme presentarme— dijo entonces la muchacha, que tenía los ojos grandes, límpidos, imaginativos y enseguida, conteniendo la risa, fingió una voz cavernosa—. Soy la Muerte, la M-u-e-r-t-e. La automovilista sonrió misteriosamente. En la próxima curva el auto se desbarrancó. La muchacha murió. La automovilista siguió a pie y al llegar a un cactus desapareció.

Pregunta 1. En el texto se relata

- A. la trágica desaparición de una automovilista joven.
- B. el encuentro misterioso de una mujer con la muerte.
- C. las distintas maneras como se presenta la muerte.
- D. el encuentro de una automovilista con su propia muerte.

Pregunta 2.

En el relato se intuye que algo grave puede ocurrirle a uno de los personajes. Esto se percibe cuando

- A. la muerte le pide a una mujer que la lleve en su auto.
- B. la joven interroga a la automovilista sobre la inseguridad en los caminos.
- C. la automovilista descubre que va a ser agredida y se lanza del automóvil.
- D. la joven revela su verdadera e insólita identidad.

Pregunta 3.

En el relato, la palabra M-u-e-r-t-e aparece entre guiones con el fin de

- A. aclarar que quien habla se encuentra atemorizado.
- B. deletrear un término clave y así facilitar su lectura.
- C. indicar el tono lento y lúgubre en que se pronuncia.
- D. señalar la rapidez con la que el personaje se expresa.

Pregunta 4.

Quien relata los hechos

- A. cede en gran parte la palabra a los personajes.
- B. interpreta lo que piensan los personajes.
- C. resume lo que quiso decir determinado personaje.
- D. cuestiona algunas ideas de los personajes.

Pregunta 5.

Quien relata se sitúa como

- A. un testigo que presenció alguno de los hechos.
- B. alguien ajeno a los hechos pero que conoce lo ocurrido.
- C. la muchacha que relata aquello que le ocurrió.
- D. la automovilista que relata una anécdota insólita.

Responde las preguntas 6 a 9 de acuerdo con la siguiente información:

Marte tendría grandes reservas de agua en su interior

A través del estudio de meteoritos, científicos afirman que los volcanes inundaron Marte de agua. Según los científicos, Marte podría tener verdaderos océanos de agua bajo tierra. El descubrimiento sugiere que antiguas erupciones volcánicas podrían haber llenado Marte de agua, creando un hábitat favorable a la vida tal y como la conocemos. Según parece, los meteoritos de Marte contienen sorprendentes cantidades de minerales hidratados, que incorporan agua en sus estructuras cristalinas. Los autores del estudio calculan que el manto del planeta contiene entre 70 y 300 partes por millón de agua, suficiente para cubrir el planeta de líquido entre 200 y 1.000 metros. «Estamos hablando de incluso más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra», afirma el director del estudio Francis McCubbin, de la Universidad de Nuevo México, en Albuquerque. Y si todavía hay agua en el manto marciano, significa que probablemente había mucha en su interior cuando se formó el planeta. «Después de todo, no tenemos que depender de fuentes de agua como cometas o asteroides», añade McCubbin. De ser así, es probable que ocurra lo mismo con otros planetas rocosos, como Mercurio, Venus y la Tierra, o algunos asteroides de gran tamaño. «La Tierra no es única», afirma McCubbin. «Deberíamos encontrar agua en casi todo el sistema solar».

Tomado de: <http://www.nationalgeographic.es/noticias/ciencia/espacio/reservas-agua-marte>

Pregunta 6. En el texto, el segundo párrafo indica

- A. cómo ocurrieron las antiguas erupciones volcánicas.
- B. el método utilizado por los científicos en el estudio.
- C. lo que afirma Francis McCubbin, el director de estudio.
- D. los indicios que llevan a la información hecha por los científicos.

Pregunta 7. En el texto se emplea expresiones como “sorprendentes cantidades de minerales hidratados” o “más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra”. Esto se hace con el fin de:

- A. exagerar una hipótesis difícil de demostrar.
- B. resaltar la magnitud del hallazgo referido.
- C. destacar la genialidad del grupo investigativo.
- D. ilustrar estadísticamente el nuevo descubrimiento.

Pregunta 8. Una de estas expresiones se relaciona directamente con lo que plantea Francis McCubbin al final del texto:

- A. “La Tierra se recupera en un millón de años, somos nosotros los que desaparecemos” (Nicanor Parra).
- B. “Si existe un desafío esencial del ser humano en la actual etapa histórica, es salvar la casa común, es decir, la Tierra” (Leonardo Boff).
- C. “No hay pasajeros en la nave espacial de la Tierra: todos somos tripulantes” (Herbert Marshall McLuhan).
- D. “¿Cómo sabes si la Tierra no es más que el infierno de otro planeta?” (Aldous Huxley).

Pregunta 9. El esquema que mejor representa la manera como se organiza la información del texto es:



Responde las preguntas 10 a 14 de acuerdo con la siguiente información:

¿Es posible oxigenar la estructura del agua para optimizar la vida?

Para el PhD en neurociencias, Rodolfo Llinás y su equipo de investigadores estadounidenses en la Universidad de Nueva York y físicos en Texas y Washington, esto sí es posible. Así lo promete el ambicioso proyecto que vienen desarrollando y que, según afirman, cambiaría la manera de ver la vida como lo hacemos hoy. Se trata, según el científico, de mejorar las cualidades del agua tal y como hasta ahora la hemos conocido, para adicionarle más oxígeno.

De esta manera, se crearían unas nanoburbujas que oxigenarían las células de los organismos de plantas, animales y humanos y garantizarían un mejor desempeño.

Sus explicaciones apuntan a un sistema denominado cavitación del agua, que significa darle más energía a través del oxígeno: “Si se le pone suficiente energía al agua, se rompe el pseudocristal que la forma, se le pone oxígeno que está protegido por una estructura de cargas eléctricas. Es una burbuja eléctrica”.

“Si le ponemos oxígeno al agua, se hace un proceso complejo y se generan nanoburbujas. Estas tienen una estructura eléctrica por fuera, y por dentro oxígeno. Si las ponemos en presencia de células, las nanoburbujas se adhieren a la superficie y sueltan el oxígeno y se distribuye; entonces cambian las propiedades de la célula. Esto ya se sabía pero no se sabía cómo funcionaba”, explicó en su conferencia.

Palabras más, palabras menos, el doctor Llinás asegura que se trata de un progreso en el perfeccionamiento vital ya que este descubrimiento “revolucionario” como él mismo lo llama, sería una cura para las enfermedades como el cáncer o el Alzheimer. [...]

Tomado de: www.revistadiners.com.co.

Pregunta 10. Un autor que comparta la idea de las ventajas vitales de la oxigenación del agua, podría afirmar:

- A. “¿Se ha pensado en la relación riesgos / beneficios para arriesgarse en un proyecto de tanta responsabilidad como lo es la cavitación del agua?”.
- B. “Las empresas colombianas deberían invertir en este proyecto de oxigenación líquida, una vez se demuestre que es posible y rentable”
- C. “Este tipo de agua transgénica se podría comercializar como bebida energizante para oxigenar el organismo”.
- D. “La oxigenación del agua proveería a las células de los seres vivos mejores mecanismos de defensa y supervivencia”.

Pregunta 11. Quien escribió el texto cita a Rodolfo Llinás, con el fin de:

- A. convencer acerca de los beneficios de consumir agua potable.
- B. explicar cómo funcionaría el proceso de oxigenación del agua.
- C. informar acerca de la estructura estándar del agua.
- D. cuestionar el proceso de cavitación del agua.

Pregunta 12. Según la estructura y el contenido del texto, este se puede catalogar como:

- A. una nota científica.
- B. un artículo enciclopédico.
- C. una crónica especializada.
- D. un comentario ecológico.

Pregunta 13. La expresión “Palabras más, palabras menos”, pertenece en el texto a:

- A. Juliana Rojas.
- B. Rodolfo Llinás.
- C. un destacado físico de Texas.
- D. una reportera estadounidense.

Pregunta 14. Tu colegio va a organizar un concurso intercolegiado de cuento breve. Te han pedido que redactes una nota de invitación para enviar por correo electrónico a los coordinadores de los demás colegios de la zona. Tú podrías escribir

A

I Concurso Intercolegiado de cuento breve
 Redacta tu cuento y participa.
 ¡Sensacionales premios!
 ¡Anímate! La literatura no da espera.
“Solo quien se atreve a escribir puede llegar a ser un premio Nobel de Literatura”.

B

Señor(a) coordinador(a)
 Nuestro colegio está organizando el I Concurso intercolegiado de cuento breve, en diferentes categorías.
 Ruego el favor de difundir la información en su colegio, con las condiciones, requisitos y categorías adjuntos en este correo, para que los niños y jóvenes amantes de la literatura se animen a participar. Contáctenos

Señor(a) rector(a)
 Lo invitamos a participar en el I Concurso intercolegiado de cuento breve que tendrá lugar en las aulas de este colegio el próximo mes.
 Como seguramente debe haber buenos escritores en su colegio le solicito que los anime a participar en este gran concurso.
 Att...

C

D

Sr. coordinador

El cuento breve, también denominado microrrelato, es la mejor manera de condensar la tensión y la trama de un buen cuento.

Por eso lo invitamos a participar en el I Concurso intercolegiado de cuento breve.

Los premios están fabulosos.

Ánimo. Todos podemos ser buenos cuenteros.

Responde las preguntas 15 a 18 de acuerdo con la siguiente información.



• Pregunta 15.

En el texto, los verbos aceptó, tuvo, era y llamaba indican que la historia contada por el científico

- A. ya ocurrió.
- B. va a ocurrir.
- C. está ocurriendo.
- D. puede ocurrir.

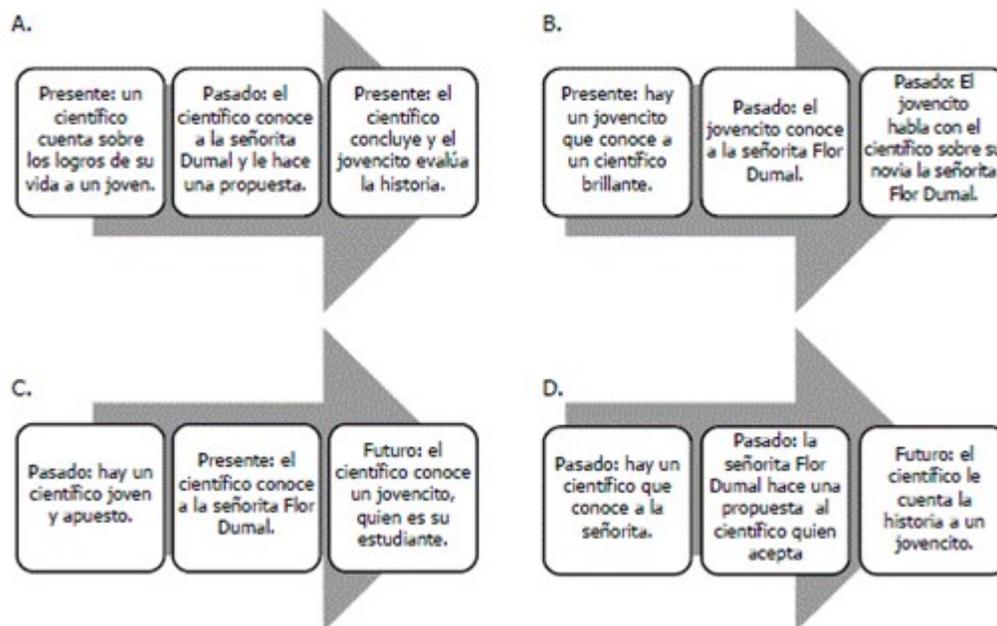
• Pregunta 16.

¿Cuáles personajes aparecen en la historia contada por el científico?

- A. Un jovencito y Flor Dumal.
- B. El científico y Colt.
- C. El científico, Flor Dumal y Colt.
- D. Un jovencito, el científico y Colt.

• Pregunta. 17

El esquema que mejor representa la serie de acciones cronológicamente dentro de la historieta es:



• Pregunta 18.

En la historieta, las flores alrededor de las viñetas indican

- A. que los personajes enmarcados están enamorados.
- B. que la narración ocurre en un lugar muy tranquilo.
- C. que los sucesos que enmarcan forman parte de un recuerdo.
- D. que los personajes hacen parte de una novela rosa.

Responde las preguntas 19 a 21 de acuerdo con la siguiente información:

<p>Texto 1 ¿Cuál es el afán?</p> <p>Unir las palabras sexualidad y jóvenes se ha convertido para los adultos en sinónimo de problemas. El verdadero inconveniente es no hablar del embarazo adolescente y seguirlo considerando un tabú.</p> <p>De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía de 2010, una de cada cinco adolescentes en el país, con edades entre los 15 y 19, ya es madre o está esperando su primer hijo. Claro indicio de la falta de educación sexual.</p> <p>Aunque evitar el embarazo adolescente es una tarea de las familias, las escuelas y la sociedad, es fundamental que la prevención parta desde los jóvenes, cualquiera puede tener dudas y curiosidad, pero ya no hay excusa para no preguntar e informarse.</p> <p>Adaptado de: Revista Semana Jr. Octubre 2012. Bogotá: Publicaciones Semana. Panamericana Formas e Impresos. Página 6.</p>	<p>Texto 2 Embarazo adolescente: otra mirada</p> <p>Un embarazo adolescente no puede tratarse como un problema y el bebe y la mamá deben recibir el apoyo por parte de los futuros abuelos. La situación antes de ser una fatalidad, es una posibilidad para que los adolescentes maduren y se planteen varias decisiones que marcarán su vida. En otros momentos de la historia resultaba normal tener hijos a tempranas edades, como se aprecia en Romeo y Julieta de Shakespeare, por ejemplo allí Julieta aún no tenía catorce años cuando su madre le dice: “Otras más jóvenes que tú, aquí en Verona, señoras de gran estima, ya son madres” (I, III).</p> <p>Si en otros tiempos eran aceptados los embarazos tempranos, ¿por qué no podemos apoyar a nuestros jóvenes antes de hablar de su irresponsabilidad y precariedad económica?</p> <p>Adaptado de: Rovati, Lola. (2006) El embarazo de adolescentes. Bebés y más. Blog sobre embarazo, infancia, papás y mamás.</p>
--	---

Disponible en: <http://www.bebesymas.com/otros/elembarazo-de-una-adolescente>

Pregunta 19.

De acuerdo con el texto 1 el embarazo adolescente debe concebirse como un problema reprochable. Por el contrario, para el autor del texto 2 el embarazo adolescente

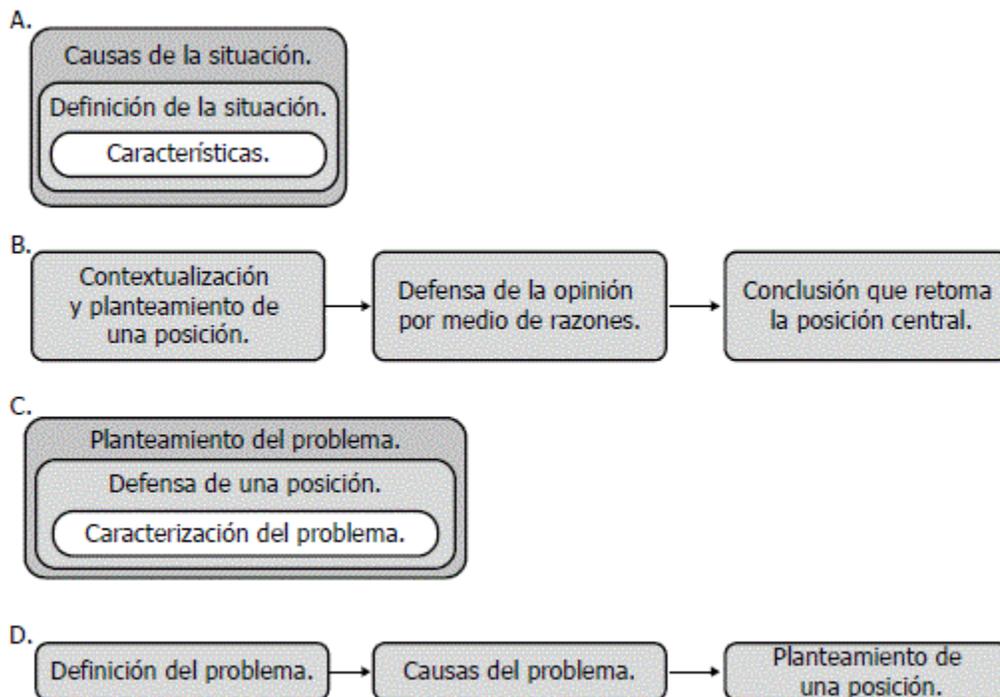
- A. es un problema que deben solucionar los futuros padres sin la ayuda de los futuros abuelos.
- B. es un asunto que requiere ayuda del Estado porque los jóvenes siempre viven en precariedad económica.
- C. es un proceso que se ha desnaturalizado en las sociedades contemporáneas, pero es normal.
- D. es un hecho que debe ser analizado por la sociedad, en cuanto al papel que esperan del adolescente.

Pregunta 20.

En el segundo párrafo del texto 2 el autor habla desde una visión

- A. normativa, pues busca reglamentar el comportamiento de los jóvenes con base en lo dicho por las autoridades.
- B. histórica, porque compara la posición actual con la de tiempos pasados frente al embarazo.
- C. literaria, pues pretende embellecer la percepción que se tiene frente al embarazo juvenil.
- D. pesimista, porque indica que no se podría esperar nada mejor de la población joven.

Pregunta 21. La estructura de los dos textos se representa en el esquema:



**TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES
Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES**

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO, un conjunto publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co.

Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del ICFES. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro.

Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos. Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar (1), promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no sólo de cada título, sino de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita. ISBN de la versión digital: En trámite Bogotá D.C., mayo de 2016.

Validación del Instrumento de evaluación

Advertencia: Las preguntas de las pruebas aplicadas por el ICFES se construyen colectivamente en equipos de trabajo conformados por expertos en medición y evaluación del Instituto, docentes en ejercicio de las instituciones de educación básica, media y superior y asesores expertos en cada una de las competencias y temáticas evaluadas. Estas preguntas pasan por procesos técnicos de construcción, revisión, validación, pilotaje, ajustes y actualización, en los cuales participan los equipos antes mencionados, cada uno con distintos roles durante los procesos. Con la aplicación rigurosa de los procedimientos se garantiza su calidad y pertinencia para la evaluación.

ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0618-9Bogotá, D.C., agosto de 2013.

Anexo 3. Datos del EE. Liceo Ariguani



Resultados históricos

Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°

USTED SELECCIONÓ EL SIGUIENTE ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

Establecimiento educativo	INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LICEO ARIGUANI
Código DANE	147058000168
Dirección	AVENIDA LICEO ARIGUANI.
Municipio - Departamento	Ariguani-Magdalena
Sector	Oficial
Zona	Urbana
Nivel socioeconómico	2

Seleccione el grado y luego la opción que desea consultar

GRADO TERCERO | GRADO QUINTO | GRADO NOVENO

Anexo 4. Cuestionario presentado al grupo de discusión.

Cuestionario aplicado al grupo de discusión

Las preguntas para iniciar la discusión con el departamento de humanidades giran en torno a dos categorías. La pregunta exploratoria y la comprensión lectora, parte de este cuestionario está basado en el Instrumento de Análisis Formativo de Prácticas de Aula formatos para observar y valorar clases inspiradoras del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN.

Objetivo. Relacionar las estrategias empleadas por los docentes del área de humanidades para lograr la comprensión lectora. Las maneras o formas de evaluar para verificar y/o reforzar los aprendizajes.

PREGUNTA EJE	PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN
1 ¿Qué elementos tiene usted en cuenta al momento de planear sus clases?	<p>¿Usted construye sus clases fundamentado en las competencias básicas y los DBA?</p> <p>¿Tiene en cuenta usted recursos didácticos para la organización de sus clases?</p> <p>Los momentos de su clase están distribuidos con sus respectivos tiempos de ejecución?</p>
2 ¿En qué momento de la clase formula preguntas a los estudiantes?	<p>¿Tiene usted una serie de preguntas planeadas para realizar a los estudiantes?</p> <p>¿Las preguntas son abiertas o dicotómicas?</p>
3 ¿Cuál es la intencionalidad al preguntar en clase? (crear conflictos cognitivos, evaluar contenido, evaluar su capacidad de explicación, motivar el interés por el tema	<p>¿Diseña preguntas para cuestionar al estudiante en relación a lo que usted pretende que él maneje?</p> <p>¿Las preguntas que diseña las asocia al contexto en el cual vive el estudiante?</p> <p>¿Las preguntas tienen en cuenta las competencias y los DBA del grado?</p>

PREGUNTA EJE	PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN
4 ¿Sus estudiantes le hacen preguntas aclaratorias o de indagación?	<p>¿Promueve usted preguntas de sus estudiantes asociadas al contexto en sus clases?</p> <p>¿Considera usted que sus estudiantes lo han puesto a prueba con preguntas sobre las temáticas trabajadas?</p>
5 ¿Qué tipo de lectura le recomienda a sus estudiantes?, ¿por qué?	<p>¿Propone usted lecturas diferentes a las que normalmente están propuestas en el currículo?</p> <p>¿Permite que sus estudiantes le propongan libros para realizar lectura y luego análisis?</p>
6 ¿Utiliza usted estrategias para favorecer la comprensión de lectura en sus estudiantes?	<p>¿Qué tipos de estrategias utiliza usted para que sus estudiantes comprendan lo que leen?</p> <p>¿En dónde aprendió esas estrategias y conocen que funcionan?</p>
7 ¿Realiza usted retroalimentación asertiva con sus estudiantes?	<p>¿Conoce usted el significado de la palabra asertividad?</p> <p>¿Considera usted una oportunidad de aprendizaje cuando un estudiante se equivoca en una pregunta? ¿Por qué?</p>
8 ¿Existen estrategias institucionales de apoyo a la lectura y a la comprensión lectora para los estudiantes?	<p>¿Considera usted que la biblioteca es un buen sitio para que los estudiantes lean?</p> <p>¿Considera usted que existe un buena cantidad de libros en la biblioteca para realizar actividades de lectura?</p> <p>¿Considera usted que el colegio se inquieta por mejorar el nivel de lectura de los estudiantes?</p>

Anexo 5. Consentimiento informado.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(GRUPOS DE DISCUSIÓN)

Título del Proyecto:

El proceso de comprensión lectora y el uso de la pregunta exploratoria en secundaria.

Sr. (Sra., Srta.): _____

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea participar en el grupo de discusión para la investigación que se le ha explicado verbalmente, que lleva por título el indicado.

Al respecto, expongo que: he sido informado/a sobre el diálogo a desarrollar y las eventuales molestias, tiempos, espacios y grabaciones en la realización que el procedimiento implica, previamente a su aplicación y con la descripción necesaria para conocerlas en un nivel suficiente.

He sido también informado/a en previamente a la aplicación, que los procedimientos que se realicen, no implican un costo que yo deba asumir. Mi participación en el procedimiento no involucra un costo económico alguno que yo deba solventar, no implica procesos evaluativos para las autoridades y tampoco efectos de auditoría.

Junto a ello he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan y estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será absolutamente confidencial, y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de esta investigación.

Sé que la decisión de participar en esta actividad, es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia negativa para mí.

Adicionalmente, los investigadores responsables German de Jesús García Gámez

Y Oscar Tovar Méndez, han manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre mi participación en la actividad realizada. Para ello, se me informa que el domicilio para estos efectos es. La institución educativa Liceo Ariguaní de El difícil Magdalena, en el horario comprendido entre las 3:00 p.m. y 5:00 p.m., en el período comprendido de la actividad y hasta 1 mes después de concluida ésta.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo, _____ Cédula de identidad No _____ de _____ mayor de edad, consiento en participar en el grupo de discusión del establecimiento educativo para la investigación titulada: El proceso de comprensión lectora y el uso de la pregunta exploratoria en secundaria.

Y autorizo al señor: German de Jesús García Gámez con CC N° 15249756 y al señor. Oscar Tovar Méndez con CC N° 85445862 investigadores responsables del proyecto para realizar con mi participación el grupo de discusión requerido por el proyecto de investigación descrito.

Fecha: _____ Hora: _____

Firma de la persona que consiente: _____

Investigador(a) responsable: _____
 Nombre Firma

Investigador (a) responsable: _____
 Nombre Firma

Señor padre de familia.

Cordial y atento saludo.

Los profesores Germán García Gámez y Oscar Tovar Méndez, estudiantes de maestría en educación de la Universidad de La Costa CUC. Con el propósito de realizar un proyecto de investigación, titulado.

El proceso de comprensión lectora y el uso de la pregunta exploratoria en secundaria. Que busca. Diseñar una propuesta didáctica basada en la pregunta exploratoria para mejorar la competencia lectora en los estudiantes de noveno grado de la institución educativa Liceo Ariguaní.

Solicitan de usted la autorización mediante su firma, para que su acudido participe en la investigación, para lo cual es necesario tomar evidencias de su participación consistentes en fotografías y videos que pueden ser subidas a una red social como YouTube para verificar su participación en las actividades de investigación sobre la comprensión lectora en noveno grado.

Apreciaremos mucho su atención

Atentamente.

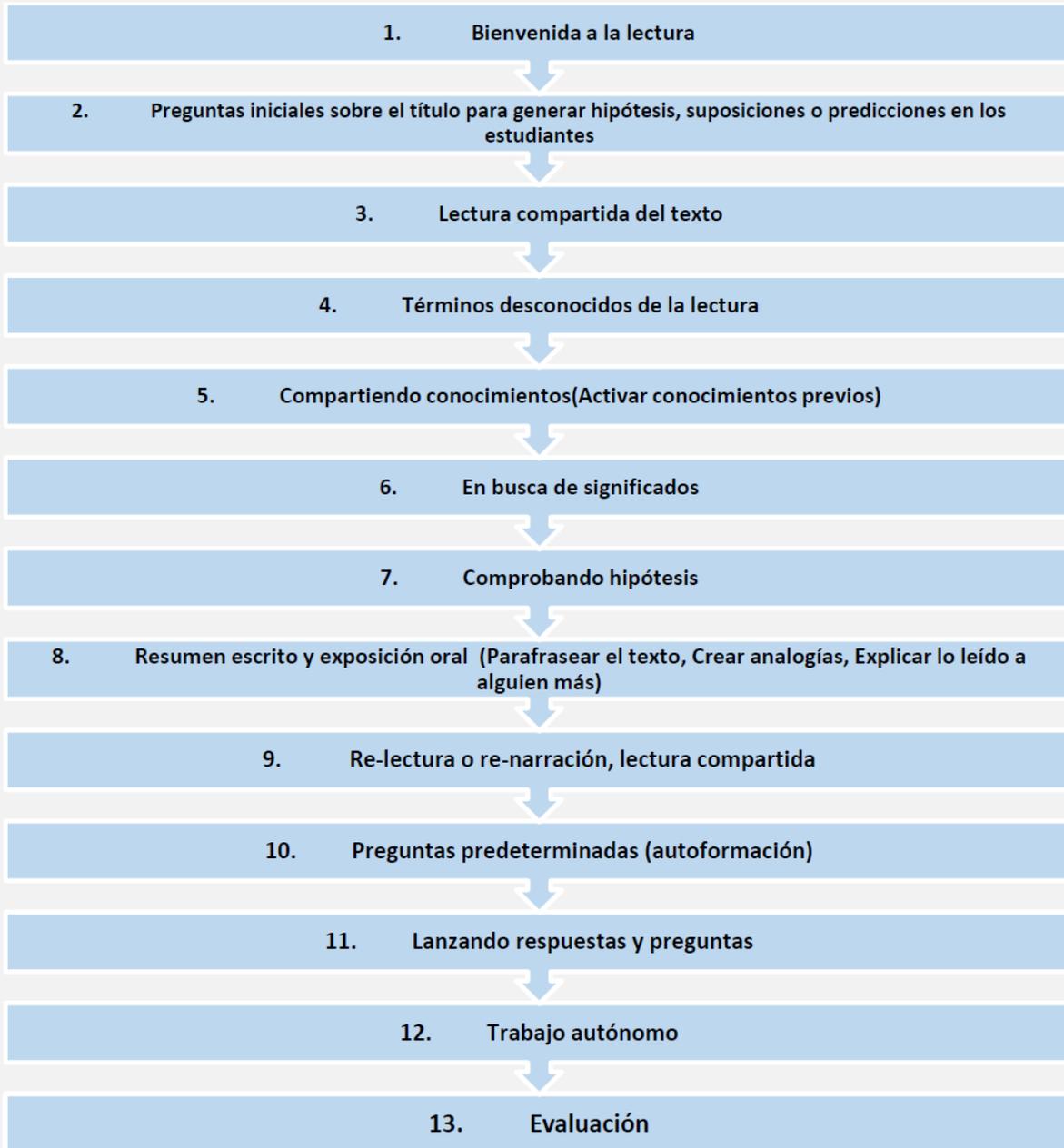
Germán García Gámez

Óscar Tovar Méndez

Autorizo. _____

Anexo 6 Estructura De La Propuesta De Comprensión Lectora

La pregunta exploratoria como herramienta pedagógica en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado.



Anexo 7. Cuestionario de entrevista aplicado al coordinador

Cuestionario de entrevista aplicado al coordinador sobre los planes institucionales de seguimiento al proceso lector. El objetivo de este cuestionario es verificar el seguimiento y fomento institucional a los planes de lectura impulsados desde la asignatura de lenguaje español, el cuestionario hace parte de la investigación El proceso de comprensión lectora y el uso de la pregunta exploratoria en secundaria. Su función es de carácter informativo estrictamente confidencial y no para calificar el trabajo docente, se agradece de antemano su colaboración, sus respuestas serán de gran utilidad para esta investigación.

Institución.

Nivel educativo que atiende.

Jornada.

Sexo. Edad.

Formación.

Años de servicio en el cargo.

1. ¿Conoce usted el propósito declarado en el área de humanidades?
2. ¿Qué elementos contienen los planes de área?
3. ¿En la asignatura de español se establecen procesos de retroalimentación?
4. ¿Existen estrategias para verificar que se cumplan estos procesos?
5. ¿Debido a los bajos desempeños históricos presentados por los estudiantes en pruebas externas como la SABER, existen planes institucionales para superar esta problemática?
6. ¿Cómo se valida la efectividad de estos planes institucionales de mejoramiento de la comprensión lectora?

Anexo 8. Cuestionario guía de la mesa de trabajo³ con docentes participantes.

Las preguntas para iniciar la discusión con el departamento de humanidades giran en torno a dos categorías. La pregunta exploratoria y las estrategias de comprensión lectora usadas en la práctica de aula.

Objetivo. Reflexionar y ofrecer aportes y recomendaciones sobre las actuaciones del docente en el aula mediante la visualización de un video sobre una clase de lectura usando la técnica comunidad de aprendizaje fundamentada en el Programa Todos Aprender del ministerio de educación de Colombia.

1- ¿Cuáles de los trece pasos de comprensión lectora presentados utiliza usted con más frecuencia en el aula?, ¿Por qué?

2- Considerando que usted trabaja todo un año con los mismos estudiantes de un grado o curso. ¿De qué depende que usted seleccione uno de estos pasos o actividad lectora en el aula?

3- Si una lectura trata sobre temas del contexto del estudiante no se hace necesario el uso del diccionario porque los términos son conocidos para ellos y fáciles de entender seguramente que la importancia lo genera el tema tratado. Por lo tanto en algunas situaciones de lectura no se usa el diccionario y el paso seis se descarta. ¿Qué otro paso de los trece no es necesario para la comprensión lectora? o si por lo contrario es necesario otra actividad para comprender el texto, ¿Qué otro paso agregaría a la lista? ¿De qué se trata?

4- ¿Qué tipos de evaluación utiliza para evaluar la comprensión lectora?

5- ¿Considera usted que las preguntas ayudan a la comprensión de la lectura o tema tratado?

6 ¿Cuáles ventajas u oportunidades se presentan en el aula de clase cuando usted utiliza con frecuencia la pregunta en clase? ¿Disminuye o aumenta la participación, como le va con los tiempos del horario?

7- ¿Qué situación problemática, desventaja, obstáculo o limitaciones se presentan cuando usted usa preguntas en clase?

Anexo 9. Rúbrica de observación de clases fundamentada en PTA

Rúbrica de observación de clases fundamentada en el INSTRUMENTO DE ACOMPAÑAMIENTO EN AULA del programa todos aprender PTA del ministerio de educación de Colombia. Para Priorizar las estrategias pedagógicas identificadas en los docentes de educación básica secundaria del establecimiento educativo para la enseñanza de la lengua castellana en relación a la comprensión lectora.

Por favor asegúrese de marcar con un visto (✓) en la casilla correspondiente de acuerdo con los siguientes criterios: Criterios: Siempre=S Casi siempre=CS Pocas veces=PV
Nunca= N

Afirmación	Criterios			
	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
1-El docente formula preguntas en diferentes momentos de la clase.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
2-El docente realiza preguntas relacionadas con el tema de clase.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
3- El docente formula preguntas que ayudan a los estudiantes a profundizar de manera crítica sobre el tema tratado.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
4- El docente motiva a que el estudiante a que formule preguntas a los actores del proceso(docente-estudiantes)	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
5- El docente reconoce al estudiante (su interés) cuando realiza preguntas.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
6- El docente, ofrece las instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca

7- El docente utiliza diferentes herramientas didácticas durante la clase.	SI			NO
8- El profesor motiva a sus estudiantes para que generen hábitos de lectura, de acuerdo a sus preferencias.	SI			NO
9 - El profesor brinda espacios para que sus estudiantes propongan lecturas para trabajar en clase	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
10- Las estrategias didácticas utilizadas por el docente evidencian motivación en los estudiantes hacia la lectura.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
11- Durante la clase el docente menciona o recomienda alguna lectura.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
12-El docente utiliza algunas estrategias de comprensión lectora.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
13- La dinámica de la clase empleada por el docente posibilita espacios para la interacción. Discutir ideas, aclarar conceptos para favorecer la comprensión.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
14- Durante el desarrollo de la clase se realizan lecturas en voz alta de textos.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
15- Durante la clase se ofrecen espacios para el trabajo cooperativo donde se discute la temática.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca

16- El docente evalúa de forma oral o escrita el nivel de comprensión lectora alcanzado.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca
17- El docente concede a los estudiantes, espacios de autoevaluación y coevaluación.	Siempre	casi siempre	pocas veces	nunca

Por favor asegúrese de marcar con un visto (✓) en la casilla correspondiente de acuerdo con los siguientes criterios: Criterios: Siempre=S Casi siempre=CS Pocas veces=PV
Nunca= N