

**COMPETENCIA DE LECTURA CRÍTICA: TENSIONES Y DESAFÍOS DESDE LA
PERSPECTIVA PROFESOR - ESTUDIANTE**

**JORGE DANIEL BOLAÑO TRUYOL
MARÍA ALEJANDRA FONTALVO BERDEJO**



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2021

**COMPETENCIA DE LECTURA CRÍTICA: TENSIONES Y DESAFÍOS DESDE
PERSPECTIVA PROFESOR - ESTUDIANTE**

**TRABAJO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**



**JORGE DANIEL BOLAÑO TRUYOL
MARÍA ALEJANDRA FONTALVO BERDEJO**

ASESOR: ALICIA INCIARTE GONZALEZ

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2021

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Nota obtenida

Agradecimientos

A **Dios**, por ser nuestra fuente de fe, nuestra luz, nuestro guía en cada paso de nuestras vidas y por permitirnos contribuir de manera positiva con el entorno que nos rodea.

A nuestras **familias**, por todo el apoyo y la comprensión durante todo este proceso.

A mi compañera **María Alejandra Fontalvo Berdejo**, por acompañarme durante este proceso.

A nuestro asesor **Alicia Inciarte** por saber orientarnos y contribuir para enriquecer este trabajo de investigación.

A **Marcial Conde Hernández**, por sus asesorías y acompañamiento durante el desarrollo metodológico del proyecto. Gracias por todo Gran Maestro.

A todas aquellas personas que de alguna manera contribuyeron en la realización del presente trabajo de investigación.

Jorge Daniel

Agradezco principalmente a **Dios** por permitirme alcanzar lo que me he propuesto, por estar siempre presente en cada uno de los momentos difíciles y también satisfactorios en este camino recorrido.

A la **Universidad de la Costa** que me ha brindado la oportunidad de crecer profesionalmente.

A todos y cada uno de los **maestros**, que nos dedicaron su tiempo y compartieron sus conocimientos para enriquecer nuestra formación.

A **Jorge Daniel Bolaño Trujol**, por ser un excelente compañero durante este proceso y tiempo de estudio.

Al **Colegio San Miguel del Rosario**, en especial a su rectora, Hermana Margarita María Arango Palacio.

A nuestra asesora, **Dra. Alicia Inciarte**, quien a través de su experiencia nos motivó, orientó y contribuyó en el desarrollo de esta investigación.

Al profesor **Marcial Conde Hernández**, por su asesorías y orientaciones en el desarrollo de este trabajo de investigación.

A los **profesores y estudiantes** que participantes en esta investigación, una experiencia de grandes aprendizajes y formación.

María Alejandra Fontalvo Berdejo

Dedicatoria

Dedico este trabajo a **Dios**,

A mi esposa **María Sarmiento** y mi hija **María Belén** el motor de mi vida.

A mis **padres** quienes me dieron la vida y la educación.

A mis **hermanos**, por su apoyo constante y sus consejos.

A mi gran **Maestro** y amigo **Marcial Conde**, por acompañarme durante este proceso.

A todos ellos se los agradezco desde el fondo de mi alma.

Jorge Daniel

Dedico este trabajo a mis padres Alejandro Fontalvo y Silvia Berdejo; a mis hermanos Silvia y Alex Fontalvo Berdejo; a Gower Chacón, por apoyarme de manera incondicional en este camino.

A familiares y amigos que de alguna manera me motivaron a seguir adelante y alcanzar este logro.

María Alejandra Fontalvo Berdejo

Resumen

El desarrollo de las competencias genéricas es un factor clave en los procesos educativos, contribuye en el desempeño académico de los estudiantes y más adelante en el campo laboral. En esta investigación se analizaron tensiones y desafíos con respecto al desarrollo de la competencia genérica de lectura crítica, a partir de la gestión en aula en la Universidad de la Costa. Se estructuró dentro del enfoque de investigación Mixto, el tipo de diseño que se utilizó es el secuencial, Cuanti-cualitativo, cuyo propósito es combinar las fortalezas de la metodología Cuantitativa y Cualitativa para obtener datos complementarios acerca de un mismo problema. En este tipo de investigación, compara y contrasta los datos originados por estas distintas metodologías; para lo cual se realizó el estudio en dos fases que permitió recolectar la información pertinente a cada una de las metodologías. La percepción de profesores y estudiantes frente a la competencia genérica de lectura crítica en la Universidad de la Costa presenta una intencionalidad adecuada. No obstante, la caracterización revela oportunidades de mejora desde la perspectiva de estudiantes. Por parte de los profesores se evidencian aspectos a fortalecer hacia el reconocimiento de métodos, estrategias, técnicas, niveles de lectura y tipologías textuales para orientar desde la gestión de las asignaturas disciplinares que ellos acompañan la lectura crítica.

Palabras clave: Competencia genérica, lectura crítica, gestión del aula, factores asociados.

Abstract

The development of generic competences is a key factor in educational processes, it contributes to the academic performance of students and later in the labor field. In this research, tensions and challenges were analyzed with respect to the development of generic critical reading competence, based on classroom management at the Universidad de la Costa. It was structured within the Mixed research approach, the type of design used is sequential, Quanti-qualitative, whose purpose is to combine the strengths of the Quantitative and Qualitative methodology to obtain complementary data about the same problem. In this type of research, compares and contrasts the data originated by these different methodologies; for which the study was carried out in two phases that allowed to collect the pertinent information to each one of the methodologies. The perception of teachers and students in the face of the generic critical reading competence at the Universidad de la Costa presents an adequate intention. However, the characterization reveals opportunities for improvement from the perspective of students. On the part of the teachers, aspects to be strengthened towards the recognition of methods, strategies, techniques, reading levels and textual typologies are evidenced to guide from the management of the disciplinary subjects that they accompany critical reading.

Keywords: Soft Skill, critical reading, classroom management, associated factors.

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	11
Introducción	18
Capítulo I	21
Planteamiento del problema.....	21
1.1. Pregunta problema.....	32
1.2. Preguntas específicas.....	32
1.3. Objetivos	33
1.3.1. Objetivo general.	33
1.3.2. Objetivos específicos.....	33
1.4. Justificación.....	34
1.5. Delimitación del problema	36
Capítulo II	37
Marco teórico	37
2.1. Estado del arte	37
2.1.1. Competencias genéricas.....	37
2.1.2. Lectura crítica.....	41
2.1.3. Gestión en el aula.	46
2.2. Fundamentación teórica	50
2.2.1. Competencias genéricas. Precisiones conceptuales.	50
2.2.2. Lectura crítica. Precisiones conceptuales.	54
2.2.3. Gestión en el aula. Precisiones conceptuales.	59

2.2.4. Factores asociados al rendimiento académico. Precisiones conceptuales.	61
2.3. Marco legal.....	62
Capítulo III.....	65
Marco metodológico.....	65
3.1. Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo.....	68
3.2. Fase II: Enfoque cualitativo, método hermenéutico	69
3.3. Tipo de Investigación: Retrospectiva	70
3.4. Periodo y secuencia: transeccional.....	71
3.5. Análisis y alcance: descriptivo.....	71
3.6. Modalidad de la investigación	72
3.7. Selección de los participantes	74
3.8. Técnica e instrumentos de investigación.....	75
3.8.1. Revisión documental.....	75
3.8.2. Encuesta.	75
3.8.3. Entrevista.....	77
3.8.3. Validación y confiabilidad.	78
Capítulo IV.....	83
Resultados y discusión.....	83
4.1. Resultados Caracterización Componente estudiantes	83
4.2. Análisis Factorial Exploratorio Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes.....	94
4.3. Resultados Caracterización Componente profesores	98

4.4. Factores desempeño en los resultados de lectura crítica – Estudiantes	116
4.5. Factores desempeño en los resultados de lectura crítica - Profesores	122
Conclusiones	144
Recomendaciones	147
Referencias	¡Error! Marcador no definido. 149
Anexos	168

Lista de Tablas y figuras**Tablas**

Tabla 1. Competencias y evidencias módulo Lectura Crítica	58
Tabla 2. Matriz de operacionalización de variables.....	64
Tabla 3. Instrumentos aplicados en las encuestas	76
Tabla 4. Valores de interpretación de respuestas.....	77
Tabla 5. Interpretación Índice de Kappa	80

Figuras

Figura 1. Panorama del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias Pruebas Pisa Año 2018. Fuente: OCDE	23
Figura 2. Resultados del puntaje Global Pruebas Saber Pro-Año 2016 a 2019. Fuente: ICFES, 2019.....	25
Figura 3. Promedio Global módulo de Lectura Crítica Prueba Saber Pro-Año 2016 a 2019. Fuente: ICFES, 2019.....	26
Figura 4. Promedio Global del módulo de Lectura Crítica Saber Pro Según el Sector de la IES Año 2016 a 2019. Fuente: ICFES, 2019	27
Figura 5. Resultados globales Universidad de la Costa Saber Pro-Año 2016 a 2019. Fuente: ICFES, 2019	28
Figura 6. Resultados globales en Lectura Crítica Universidad de la Costa Saber Pro Año 2016 a 2019. Fuente: ICFES, 2019	29
Figura 7. Resultados globales Lectura Crítica Universidad de la Costa Evaluación de Competencias Genéricas Año 2018 a 2020. Fuente: Unidad de Evaluación Universidad de la Costa.....	30
Figura 8. Esquema diseño metodológico. Fuente Elaboración propia.....	70
Figura 9. Índice Kappa Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a estudiantes. Fuente Elaboración propia	81
Figura 10. Índice Kappa Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. Fuente Elaboración propia	82
Figura 11. Porcentaje de estudiantes participantes por género. Fuente Elaboración propia	83

Figura 12. Porcentaje de estudiantes participantes por edades. Fuente Elaboración propia84

Figura 13. Porcentaje de estudiantes participantes por programa académico. Fuente Elaboración propia.....84

Figura 14. Uso bases de datos y/o biblioteca de los estudiantes participantes. Fuente Elaboración propia.....85

Figura 15. Distribución de estudiantes participantes que lee libros en formato digital. Fuente Elaboración propia86

Figura 16. Reconocimiento de método, estrategia o técnica para motivar la lectura en el aula. Fuente Elaboración propia.....87

Figura 17. ¿Ha recibido algún método para desarrollar lecturas en el aula? Fuente Elaboración propia.....88

Figura 18. Percepción de la importancia de la Lectura Crítica de los estudiantes participantes. Fuente Elaboración propia.....89

Figura 19. Dificultades encontradas para participar en actividades de aula orientadas al desarrollo de la lectura crítica por parte de los estudiantes. Fuente Elaboración propia.....90

Figura 20. Formación orientada al desarrollo de la lectura crítica. Fuente Elaboración propia....91

Figura 21. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado al desarrollo de la competencia de la lectura crítica? Fuente Elaboración propia92

Figura 22. ¿Qué factores han incidido para no recibir formación orientada al desarrollo de la lectura crítica? Fuente Elaboración propia93

Figura 23. Matriz de Componente rotado Encuesta de caracterización aplicada a estudiantes. Fuente Elaboración propia.....94

Figura 24. Factor 1: Hábito lector - Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes. Fuente
Elaboración propia95

Figura 25. Factor 2: Consulta de textos - Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes.
Fuente Elaboración propia.....96

Figura 26. Factor 3: Actividades de Lectura - Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes
Fuente Elaboración propia.....97

Figura 27. Porcentaje de profesores participantes por género. Fuente Elaboración propia98

Figura 28. Porcentaje de profesores participantes por edades. Fuente Elaboración propia99

Figura 29. Porcentaje de profesores participantes por programa académico. Fuente Elaboración
propia..... 100

Figura 30. Estudios realizados en pregrado por los profesores. Fuente Elaboración propia 100

Figura 31. Estudios realizados en posgrado por los profesores. Fuente Elaboración propia 101

Figura 32. Temática de los estudios de posgrado realizados por los profesores participantes.
Fuente Elaboración propia..... 102

Figura 33. Tiempo que lleva desempeñándose como docente. Fuente Elaboración propia..... 102

Figura 34. Uso bases de datos y/o biblioteca de los profesores participantes. Fuente Elaboración
propia..... 103

Figura 35. Distribución de profesores participantes que lee libros en formato digital Fuente
Elaboración propia 104

Figura 36. Utilización de método, estrategia o técnica para motivar la lectura en el aula. Fuente
Elaboración propia 104

Figura 37. Describa brevemente el método, estrategia o técnica utilizada. Fuente: Elaboración
propia..... 105

Figura 38. ¿El método, estrategia o técnica que utiliza cuenta con fundamentos teóricos que lo avalan? Fuente: Elaboración propia	106
Figura 39. Nivel de desarrollo de Lectura que pretende desarrollar el método, estrategia o técnica utilizado por los profesores participantes Fuente: Elaboración propia	107
Figura 40. Percepción de la importancia de la Lectura Crítica de los profesores participantes. Fuente: Elaboración propia.....	107
Figura 41. Dificultades encontradas para gestionar en el aula el desarrollo de la lectura crítica por parte de los profesores participante. Fuente: Elaboración propia	108
Figura 42. Formación orientada a la a la gestión y desarrollo de la lectura crítica. Fuente: Elaboración propia	109
Figura 43. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado a la gestión de la lectura crítica?. Fuente: Elaboración propia	109
Figura 44. ¿Qué factores han incidido para no recibir formación orientada a la gestión de la lectura crítica en aula? Fuente: Elaboración propia	110
Figura 45. Matriz de componente Rotado Encuesta de caracterización aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia.....	111
Figura 46. Factor 1: Hábito lector - Encuesta de caracterización aplicado a profesores Fuente: Elaboración propia	112
Figura 47. Factor 2: Consulta de textos - Encuesta de caracterización aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia.....	114
Figura 48. Factor 3: Actividades de Lectura - Encuesta de caracterización aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia.....	115

Figura 49. ¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica? Fuente: Elaboración propia	116
Figura 50. Factor 1: Gestión en el aula - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica. Fuente: Elaboración propia.....	117
Figura 51. Factor 2: Tipologías textuales - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica. Fuente: Elaboración propia.....	118
Figura 52. Factor 3: Métodos de lectura - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica. Fuente: Elaboración propia.....	119
Figura 53. Factor 4: Pertinencia comprensión profunda - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica. Fuente: Elaboración propia	120
Figura 54. Factor 5: Tiempo de planeación - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica. Fuente: Elaboración propia	121
Figura 55. ¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el aula para favorecer la lectura crítica? Fuente: Elaboración propia.....	122
Figura 56. Matriz de componente Rotado - Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia	123
Figura 57. Factor 1: Gestión en el aula - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia	124
Figura 58. Factor 2: Lecturas pertinentes - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia	125
Figura 59. Factor 3: Tipologías textuales - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia	126

Figura 60. Cuando propone lecturas en la clase ¿qué aspectos tiene en cuenta para seleccionarlas y gestionarlas en aula? Fuente: Elaboración propia.....	128
Figura 61. ¿De qué manera consideran que las diferentes tipologías textuales propuestas a los estudiantes contribuyen para ser de ellos lectores críticos y eficientes?. Fuente: Elaboración propia.....	129
Figura 62. Tipologías textuales - Imaginarios y creencias. Fuente: Elaboración propia	130
Figura 63. Métodos para orientar la lectura crítica. Fuente:Elaboración propia	131
Figura 64. Pregunta 3. Desconocimiento de métodos y Divergencias. Fuente: Elaboración propia	132
Figura 65. Niveles de lectura – Intencionalidad. Fuente: Elaboración propia	133
Figura 66. Niveles de lectura – Desconocimiento. Fuente: Elaboración propia	134
Figura 67. Estrategias que propone en el aula, para el fortalecimiento de la Lectura Crítica en los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.....	135

Introducción

La formación de lectores críticos requiere del desarrollo de procesos que permitan la integración de nuevas informaciones, orientaciones, comprensiones y relaciones con la realidad propia de cada contexto, por lo que es importante que no solo se lleven a cabo prácticas de lectura que pretendan alcanzar un nivel crítico en determinados grados, etapas o algunas asignaturas, sino que debe estar presente en el desarrollo de todos los contenidos.

La Lectura Crítica es denominada por Cassany (2016) como fundamental, que exige destrezas cognitivas, pero también conocimientos socioculturales y experiencias en situaciones de lectura y escritura contextualizada, real y dialógica. Señalan además Cassany y Castellá (2011) que la lectura crítica es compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir, e incluso, cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, lo psicológico, lo social, y a transformarlo si es preciso.

En Colombia, la lectura crítica es una de las competencias genéricas valoradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro; evalúa a todos los estudiantes sin distinción de su área de conocimiento y tiene en cuenta el desarrollo de tres competencias. Las dos primeras se refieren a la comprensión del contenido de un texto, a nivel local o global, y la tercera, a la aproximación propiamente crítica frente al texto; que representan, de manera general, algunas de las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico. (ICFES, 2018)

Se requiere de la interacción entre profesores, estudiantes, estrategias y metodologías que permitan fortalecer el desarrollo de estas competencias que inciden sobre las habilidades para la comprensión y el pensamiento crítico. Conforme a esto, la universidad de la Costa ha

desarrollado acciones institucionales orientadas a la revisión del estado de las competencias genéricas, no obstante, se hace necesario fortalecer aspectos relacionados con la gestión de la competencia de lectura crítica, para contribuir a la formación de lectores críticos y mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas saber Pro.

Es así como surge el interrogante de esta investigación ¿Cuáles son las tensiones y desafíos planteados a partir de la gestión en aula, donde profesores y estudiantes trabajan por el desarrollo de la competencia genérica de Lectura crítica en la Universidad de la Costa?

Con el fin de dar respuesta a esta pregunta problema, se desarrolló la investigación en la Universidad de la Costa ubicada en la ciudad de Barranquilla. El tiempo en que se llevó a cabo fue entre los periodos académicos 2020 – 2021. Para el análisis de los resultados, se tuvieron en cuenta los datos obtenidos de las encuestas aplicadas a estudiantes y profesores, población de esta investigación; además, las entrevistas realizadas a los coordinadores de área y la revisión documental de los planes de asignatura.

Este trabajo de investigación está estructurado de la siguiente manera: en el primer capítulo, se realiza la descripción y planteamiento del problema sobre el desempeño en los resultados de los estudiantes de pruebas externas e internas en la competencia de lectura crítica. El segundo capítulo, presenta el marco teórico para fortalecer la investigación, con los estudios realizados a nivel internacional, nacional y local; seguido de teorías y planteamientos de diferentes autores sobre las competencias genéricas, lectura crítica, gestión en aula, factores de desempeño en los estudiantes. El tercer capítulo marco metodológico, presenta el enfoque, tipo de investigación, método, modalidad, análisis y alcance; la selección de los participantes, técnicas e instrumentos utilizados y cómo se realizó la validación y confiabilidad de éstos. En el Cuarto Capítulo se da cuenta de los resultados y la discusión; la triangulación con los referentes teóricos considerados

en el marco de la investigación y finalmente, las conclusiones y recomendaciones que permitan avanzar en el objeto de investigación.

Capítulo I

Planteamiento del problema

El desarrollo de las competencias genéricas es un factor clave en los procesos educativos, que tiene en cuenta la participación de los diferentes actores, les da el protagonismo para la construcción de su propio aprendizaje, los sumerge en problemáticas reales para que desde su visión aporten a la resolución de éstas de forma crítica, analítica y reflexiva; facilitando la consecución de los objetivos que desde la planificación se establecen. Es fundamental que en educación se desarrollen procesos que permitan la coherencia lógica entre la planeación, ejecución y la apropiación de los saberes para aplicarlos en contextos situados, lo que conlleva a brindar posibilidades para actuar ante los retos.

Las competencias genéricas comprenden un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer, compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes que posee un individuo. Ilustran la eficacia de la persona y su capacidad para desempeñarse en tareas profesionales (Kallioinen, 2010). Además, están directamente relacionadas con el ejercicio futuro, son comunes a varias profesiones e incluyen elementos de orden cognitivo y motivacional; es decir, expresan “saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (por ejemplo: interpretar un gráfico de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes etc.)” (Corominas, 2001, p. 307).

Como se resalta en el artículo de la Revista Portafolio (2018) “más allá de la formación profesional, existen ciertas competencias que deben desarrollar para ingresar al mercado colombiano.” En el artículo, se destacan las competencias que van desde la Learnability o

‘Aprendibilidad’, la creatividad, el servicio al cliente, la excelente comunicación verbal y escrita y la Resolución de problemas.

Implementar estrategias dentro del proceso educativo en las universidades en torno al fortalecimiento de la lectura crítica, es fundamental para fomentar en los estudiantes una actitud positiva frente a esta competencia. Es una realidad que en el contexto universitario se les ha dado más importancia a las competencias específicas que a las competencias genéricas, resultando importante los dos tipos de competencias en la formación de un profesional. Uno de los propósitos de la educación universitaria ha sido desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para facilitar el acceso al conocimiento. Las perspectivas recientes sobre la lectura crítica le han atribuido singular importancia, por considerarla un proceso inherente a la formación competente de los estudiantes del nivel universitario; parte de sus bondades tienen como enfoque motivar el razonamiento, fomentar el desarrollo del pensamiento y propiciar la interacción reflexiva con el mundo (Morales Carrero,2020).

A nivel internacional, existen pruebas que evalúan las competencias adquiridas por los estudiantes a determinada edad o grado de escolaridad, una de esas competencias es la habilidad lectora, que tiene como ingrediente principal saber leer críticamente. En este contexto y realizando la revisión a los informes más recientes publicados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en el año 2018 y que miden la capacidad de los chicos de 15 años para usar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para enfrentar los desafíos de la vida real, se puede evidenciar que países como China (559 puntos), Singapur (549 puntos) y Estonia (523 puntos) continúan con rendimientos muy elevados en relación a la calificación promedio de lectura (489 puntos) (OCDE, 2018).

En el contexto Latino Americano, Chile (452 puntos), Uruguay (427 puntos) y Costa Rica (426 puntos), son los países que se encuentra mejor ubicados en esta clasificación. Por su parte, para nuestro país Colombia (412 puntos) el panorama no es nada alentador, con 77 puntos de diferencia para alcanzar la calificación media (ver fig. 1), el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015 (416 puntos). En este mismo informe, se resalta que los estudiantes de Colombia tuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura y que un menor porcentaje de los estudiantes de Colombia alcanzaron los niveles más altos de competencia (Nivel 5 o 6) en por lo menos una materia; al mismo tiempo, un menor porcentaje de los estudiantes alcanzaron un nivel mínimo de competencia (Nivel 2 o superior) en por lo menos una materia (OCDE, 2018).

Panorama del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias

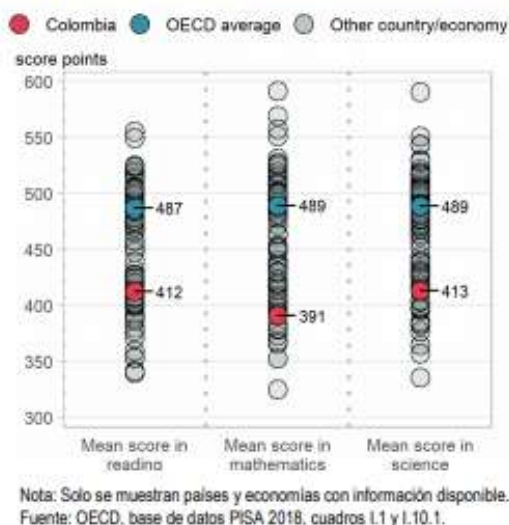


Figura 1. Panorama del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias Pruebas Pisa Año 2018. Fuente: OCDE

De igual manera, en Colombia, 50% de los estudiantes alcanzaron al menos el Nivel 2 de competencia en lectura (media de la OCDE: 77%). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en

criterios explícitos, aunque algunas veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo (OCDE, 2018).

A su vez, cerca de 1% de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura (media de la OCDE: 9%). En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. En 20 sistemas educativos, incluidos los de 15 países de la OCDE, más de 10% de los estudiantes de 15 años tuvieron el mejor rendimiento (OCDE, 2018).

Teniendo en cuenta este panorama, a nivel país deben realizarse esfuerzos significativos que permitan reforzar los niveles (de 1 a 4) en donde se tienen altos porcentajes en el desarrollo de la competencia de lectura crítica y fortalecer aquellos niveles (5 o 6) en donde la participación a nivel porcentual no alcanza los dos dígitos.

Cómo lo expresa Morales (2020), leer en modo crítico debe entenderse como condición fundamental para que el estudiante logre gestionar su propio proceso de aprendizaje y se integre oportunamente a la actividad cognitiva de trascender en la búsqueda de ideas subyacentes y planteamientos implícitos que contribuyan en el desarrollo de la función epistémica de producir interpretaciones profundas, juicios de valor y razonamientos propios sobre el conocimiento.

Por otra parte, en palabras de De Zubiria (2019):

“Colombia tiene el sistema de evaluación más robusto de toda América Latina. Desde el año 2000 el país cuenta con un modelo diseñado a partir del concepto de competencia, el cual permite un seguimiento de cada uno de los ciclos, ya que incluye

evaluaciones censales en los grados 3°, 5°, 9°, 11° y los realizados al culminar la universidad con la prueba Saber Pro”.

Este sistema, tiene en consideración las competencias de lectura crítica, competencias ciudadanas, razonamiento cuantitativo y comunicación escrita. Sin embargo, el avance en materia de calidad educativa no ha sido significativo tal y como se muestra en el desempeño de las pruebas internacionales. En cuanto a resultados de pruebas internas, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) permite analizar el desempeño de los estudiantes en el Examen Saber Pro. Tomando como referencia el último informe emitido por el ICFES entre los años 2016 y 2019 (ver fig. 2), el desempeño global fue de 147 puntos en promedio y de 24 puntos en la desviación estándar para el 2019, lo que significa que el 68% de los resultados de este año estuvieron entre 123 y 171 puntos. Sobre la evolución del desempeño, no se encuentran diferencias considerables entre los puntajes obtenidos por los estudiantes respecto a los años anteriores (pese a la disminución de 3 puntos respecto al año 2016) (ICFES, 2019).



Figura 2. Resultados del puntaje Global Pruebas Saber Pro-Año 2016 a 2019. Fuente: ICFES, 2019

En cuanto al desempeño de la competencia genérica de lectura crítica (ver fig. 3) no existen diferencias en el puntaje global (150 puntos durante los 3 años) ni en la desviación estándar (fluctuó levemente entre los 30 y los 32 puntos), significando que el nivel de desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de estudios superiores se ha mantenido estable en el tiempo, lo cual quiere decir que no ha habido avances a nivel país.



Figura 3. Promedio Global módulo de Lectura Crítica Prueba Saber Pro-Año 2016 a 2019. Fuente: ICFES, 2019

La Figura 4 expone los resultados obtenidos en el módulo de Lectura Crítica, por sector de las Instituciones de Educación Superior (IES) a la que pertenecen los estudiantes evaluados. Se evidencia que para las instituciones privadas la evolución en el puntaje promedio se mantuvo relativamente estable a lo largo del tiempo, presentando una reducción de 2 puntos en 2019 con respecto al año 2016. Por su parte, las IES públicas presentaron un incremento en el puntaje promedio de 2016 a 2017, no obstante, al final del periodo el promedio retornó a su nivel inicial de 152 puntos (ICFES, 2019). Finalmente, la comparación entre sectores refleja que en todos los

años analizados las IES públicas obtuvieron mejor puntaje promedio que las privadas, aunque esta brecha no superó los 6 puntos.



*Figura 4. Promedio Global del módulo de Lectura Crítica Saber Pro Según el Sector de la IES Año 2016 a 2019.
Fuente: ICFES, 2019*

Para el caso de la Universidad de la Costa, al observar los resultados globales de la prueba Saber Pro en este mismo espectro de tiempo (Figura 5), se puede evidenciar que, si bien existen avances en los resultados Saber Pro de los dos últimos años, se hace necesario seguir fortaleciendo y trabajando estos aspectos de tal manera que permita un mejor posicionamiento con respecto a la media nacional. Si bien se aumentó en el periodo 2018 un (1) punto con respecto al año inmediatamente anterior, la institución tiene una oportunidad de mejora que le permite acortar los seis (6) puntos de diferencia con respecto a la media nacional.

Nivel de agregación	Promedio			Desviación		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Institución	141 ●	142 ●	141	21 ●	21 ●	20
Colombia	147 ●	148 ●	147	25 ●	24 ●	24
Sede Barranquilla	141 ●	142 ●	141	21 ●	21 ●	20

Figura 5. Resultados globales Universidad de la Costa Saber Pro-Año 2016 a 2019. Fuente: ICFES, 2019

Con relación a la competencia genérica de lectura crítica, la institución viene realizando avances, puesto que pasó de un promedio de 142 puntos (registrados en los años 2016 y 2017) a 144 puntos en 2018; sin embargo, se deben realizar mayores esfuerzos para alcanzar la puntuación media nacional que se mantiene en 150 puntos puesto que se volvieron a obtener 142 puntos de resultado en 2019. En cuanto al nivel de desempeño, para el año 2019 solo el 3% de los estudiantes alcanzó el nivel 4 manteniéndose estable en comparación entre los años 2017 y 2018. Adicionalmente, en 2019, el nivel de desempeño 3 disminuyó 3 puntos porcentuales (de 31% a 28%) y el nivel 2 aumentó en un punto porcentual (de 40% a 41%).

Considerando estos resultados, Morales Carrero (2021) propone que la lectura y el pensamiento crítico son habilidades necesarias para enfrentar los desafíos que los estudiantes tendrán en un mundo globalizado y en el nivel universitario se constituye uno de los desafíos más complejos a los que se enfrenta el estudiante, por lo que las estrategias implementadas por el gobierno y las Instituciones de Educación Superior deben focalizarse en el desarrollo de esta competencia.

Nivel de agregación	Promedio				Desviación		
	2016	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Institución	142 ●	142 ●	144 ●	142	29 ●	29 ●	30
Colombia	150 ●	150 ●	150 ●	149	32 ●	31 ●	31
Sede Barranquilla	142 ●	142 ●	144 ●	142	29 ●	29 ●	30

Figura 6. Resultados globales en Lectura Crítica Universidad de la Costa Saber Pro Año 2016 a 2019. Fuente: ICFES, 2019

La Universidad de la Costa asume las competencias genéricas como un conjunto de funciones que se ejercen en cumplimiento del desempeño laboral independiente de la profesión u ocupación. Las competencias genéricas son un conjunto de comportamientos, conocimientos, actitudes, habilidades y valores que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o formación. Para pregrado, se constituyen como eje curricular transversal “de y entre” los ciclos de formación. (Universidad de la Costa, Acuerdo No. 1628 de 2020). Además, son competencias diversas a las disciplinares que complementan el quehacer disciplinar de las distintas profesiones de hoy en día, constituyéndose el desarrollo de éstas, en parte integral de los perfiles profesionales de los programas académicos; por tanto, deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes, por lo que desde las diversas acciones que se lleven a cabo a nivel institucional y de programas se fomenta su fortalecimiento.

De acuerdo con los resultados obtenidos en pruebas internas de los estudiantes de la Universidad de la Costa en los últimos tres años, se evidencia bajo desempeño en la evaluación de la competencia genérica de Lectura crítica.

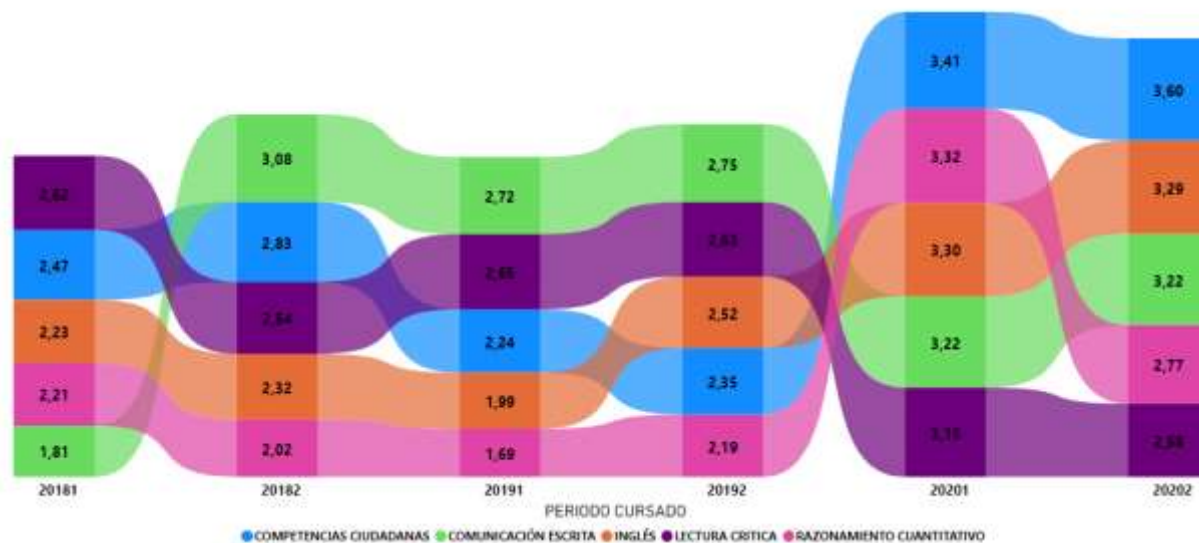


Figura 7. Resultados globales Lectura Crítica Universidad de la Costa Evaluación de Competencias Genéricas Año 2018 a 2020. Fuente: Unidad de Evaluación Universidad de la Costa.

La institución desarrolló para el año 2017 el programa Saber te Lleva Lejos, programa que tenía como objetivo la realización de actividades a través del acompañamiento de profesores y uso de plataformas de práctica guiada permitiéndole a los estudiantes entrenarse en estrategias para resolver preguntas tipo SABER y fortalecer sus competencias genéricas. Para esta estrategia fueron focalizados 1468 estudiantes y cuya participación solo fue del 73,6% (Unidad de Evaluación - Universidad de la Costa, 2021).

Otro esfuerzo institucional, fue el desarrollo de una ruta que permitiera operacionalizar desde la gestión del profesor en el aula el desarrollo de las competencias genéricas con sus estudiantes, si bien la estrategia fue bien tomada por parte de los profesores durante el tiempo de lanzamiento que contó con la asistencia de 130 profesores, la evidencia posterior asociada al impacto amerita seguir fortaleciéndose.

Asimismo, con la estrategia Co-Teaching implementada en los programas de Psicología, Administración de empresa e Ingeniería industrial, busca fortalecer la práctica pedagógica en el

aula de clase a través de un trabajo colaborativo entre los profesores de estos programas y tutores del departamento de Humanidades y Ciencias Exactas, con el fin de promover el desarrollo de las competencias genéricas dentro de las asignaturas disciplinares de los programas y brindar al estudiante espacios de formación integral. En este sentido, los esfuerzos institucionales han tenido un alcance de 1069 estudiantes, 10 asignaturas y 22 profesores (Unidad de Evaluación - Universidad de la Costa, 2021).

La inasistencia de los estudiantes a las actividades de formación programada se constituye en una dimensión que debe ser atendida pues hay evidencia que muestra en sus resultados la poca participación por parte de éstos, la cual está reportada en el informe del programa REFUERZA-T del Centro de Excelencia Docente, en donde la asistencia promedio fue de 20 estudiantes, es decir sólo el 4% de la población total focalizada (Unidad de Evaluación-Universidad de la Costa, 2021).

Así mismo, el interés y disposición en la presentación de la prueba representa otra causa, puesto que los estudiantes muestran bajo compromiso al momento de realizarlas. Este aspecto se confirma en los resultados Saber Pro que llegan con ponderación de cero (0), resultado coherente con un bajo compromiso y responsabilidad en la prueba. En los resultados 2016, 2017, 2018 y 2019 el número de ceros (0) reportados como respuesta en la calificación fueron en su orden los siguientes: 13, 17, 18 y 20 respectivamente.

Una perspectiva desde el marco de este planteamiento del problema es sin duda el rol estratégico que representa el profesor. En este sentido, la Universidad de la Costa ha desarrollado desde las acciones institucionales una revisión del estado de las competencias genéricas presentes en el cuerpo profesoral, de tal manera, que permita generar una caracterización de su planta profesoral y tomar decisiones orientadas al fortalecimiento de las competencias genéricas

que muestren oportunidades de mejora en el análisis. Es fundamental, que, para una adecuada gestión del profesor en aula, éste cuente con un nivel de desarrollo de competencias genéricas que pretende desarrollar con sus estudiantes en aula. Por otra parte, y no menos importante resulta el desafío institucional de generar transformaciones de fondo que posibiliten atender la resistencia al cambio propia de todos los escenarios de trabajo formativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el equipo investigador planteó el siguiente interrogante:

1.1. Pregunta problema

¿Cuáles son las tensiones y desafíos a partir de la gestión en aula, donde profesores y estudiantes trabajan por el desarrollo de la competencia genérica de Lectura crítica en la Universidad de la Costa?

1.2. Preguntas específicas

1. ¿Cuál es la percepción de los profesores y estudiantes en el marco de la competencia genérica de lectura crítica en la Universidad de la Costa?
2. ¿Cuáles son los factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de pruebas internas y externas en la competencia de lectura crítica a partir de la gestión en aula del profesor y el desempeño observado de los estudiantes?
3. ¿Qué relación tienen entre sí las tensiones y desafíos planteados desde los factores identificados como agentes que pueden afectar el desempeño de los resultados de los estudiantes en lectura crítica?

1.3. Objetivos**1.3.1. Objetivo general.**

Analizar las tensiones y desafíos a partir de la gestión en aula, donde profesores y estudiantes trabajan por el desarrollo de la competencia genérica de Lectura crítica en la Universidad de la Costa.

1.3.2. Objetivos específicos.

1. Caracterizar la percepción de los profesores y estudiantes en el marco de la competencia genérica de lectura crítica en la Universidad de la Costa.
2. Identificar a partir de la gestión en aula del profesor y de los estudiantes los factores que pueden afectar el desempeño en los resultados de lectura crítica.
3. Establecer a partir de una triangulación teórica las tensiones y desafíos planteados desde los factores identificados que pueden afectar el desempeño de los resultados de los estudiantes en lectura crítica.

1.4. Justificación

El desarrollo de las competencias genéricas durante la formación del estudiante universitario contribuye en su desempeño académico y más adelante en el campo laboral. Uno de los puntos importantes es la lectura crítica, que se convierte en una herramienta para actuar con competencia en el campo profesional y con solvencia en el ejercicio de la ciudadanía, además de ser un instrumento para mejorar sus condiciones de vida (Serrano, 2008).

La lectura es un proceso que permite no solo informarse; sino también formarse a partir de la construcción de conocimientos en la interacción con el texto, la reflexión, el análisis y la relación con el contexto. Morales (2018) citando a Freire en sus aportes a la investigación y lectura crítica, expresa que este autor asume el rol de la lectura como la propulsora del pensamiento crítico, instrumento del cual depende la elaboración de aportes reflexivos que le posibilitan al lector operar con seguridad y libertad al tener como pretensión el romper con la dependencia inculcada históricamente y a la cual se le han hecho atribuciones negativas como las de imposibilitar el cambio y transformación.

Interesados en analizar los factores, las tensiones y desafíos planteados a partir de la gestión en aula, el desempeño y percepción de profesores y estudiantes en el contexto del desarrollo de la competencia genérica de Lectura crítica en la Universidad de la Costa; el grupo investigador decidió realizar este proyecto, apuntando al desarrollo de los siguientes ámbitos: desde lo social, permitiendo generar comprensiones desde el desempeño, gestión y percepciones de profesores y estudiantes constituyéndose en una oportunidad para la toma de decisiones y la transformación de la realidad de contexto en el marco de la competencia genérica de lectura crítica.

En cuanto a lo científico, establecer comprensiones que permitan la identificación de tensiones y desafíos en el marco del desarrollo de la competencia genérica de lectura crítica

aporta al estado del arte, avanzando en la propuesta de nuevas estrategias que puedan contribuir con el desarrollo de la competencia. Del mismo modo, hace un aporte en el ámbito académico, ya que, conlleva a ampliar los horizontes de nuevas comprensiones planteadas a partir de las tensiones y desafíos que surgen entre los actores directos que participan de los procesos relacionados con la competencia genérica de lectura crítica.

De acuerdo con Serrano y Madrid (2007) en su artículo *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*, la lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda.

Según Díaz, Bar y Ortíz (2015), es necesario propiciar el ejercicio del análisis crítico desde los primeros niveles educativos. No obstante, su desarrollo cobra particular importancia en el ámbito universitario por ser la criticidad un procedimiento al que deben habituarse los estudiantes al operar con la información. Una de las finalidades de la educación universitaria es, precisamente, el fortalecimiento del pensamiento crítico, reflexivo y comprensivo por su inserción en los procesos socioculturales (Santiuste, 2001).

Se debe agregar que, para Flores (2016):

La lectura en todos los niveles académicos es necesaria para el óptimo aprovechamiento de los alumnos, así como para el mejoramiento de su desempeño intelectual y cognitivo en todos los aspectos de la vida. Las exigencias del siglo XXI y de un mundo globalizado nos demandan habilidades como el pensamiento crítico, que es necesario para una lectura analítica y académicamente aceptable.

Sabemos del impacto que se tiene cuando se enseña, promueve y nutre el pensamiento crítico, lectura y escritura en la educación de las personas. (p.132)

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de la competencia genérica de lectura crítica, esta investigación posibilitó la creación de estrategias para mejorar los resultados en materia de competencias genéricas de los estudiantes de pregrado; asimismo, generar un impacto en la planeación de las actividades de los docentes y creación de mecanismos para atender a las necesidades de los estudiantes matriculados.

1.5. Delimitación del problema

Esta investigación se desarrolló en Universidad de la Costa, ubicada en la ciudad de Barranquilla, Colombia. El tiempo en que se llevó a cabo es entre los periodos académicos 2020 - 2021 y comprende las temáticas: Competencias genéricas de Lectura crítica, tensiones y desafíos en el desempeño y la gestión en el aula; percepción de profesores y estudiantes.

Capítulo II

Marco teórico

En este capítulo se presenta el marco teórico para fortalecer la investigación, inicia por los estudios realizados a nivel internacional, nacional y local de cada una de las variables; seguido de teorías y planteamientos de diferentes autores sobre las competencias genéricas, lectura crítica, gestión en aula, factores de desempeño en los estudiantes.

2.1. Estado del arte

Para la realización de este proyecto, fue necesario referenciar estudios relacionados con el tema a nivel internacional, nacional y local ya que, fortalece la investigación y permite conocer novedades que han surgido con relación a la temática presentada: Competencia genérica de lectura crítica una aproximación a la comprensión de las tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor estudiante en la Universidad de la Costa.

2.1.1. Competencias genéricas.

Es así como del ámbito internacional, se abordó la investigación realizada en España por Crespi y García (2021) denominada: *Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo*, en ella buscaban estudiar la eficacia de una asignatura específica sobre competencias genéricas como método para el desarrollo de dichas competencias. Diseñaron un cuestionario sobre competencias genéricas satisfactoriamente válido y fiable. Este cuestionario se pasó a una muestra total de 610 estudiantes, de los cuales: 387 recibieron una formación específica en competencias genéricas y 223 no la recibieron.

Los resultados obtenidos confirman las hipótesis planteadas acerca de la validez de la asignatura en la mejora significativa de las competencias genéricas, tanto en las intrapersonales,

de superación personal y mirada profunda, como en las interpersonales, de comunicación y trabajo en equipo. Por tanto, se evidencia cómo las asignaturas sobre competencias genéricas se constituyen en un medio de enseñanza aprendizaje muy adecuado para su desarrollo. Este estudio realizado, brinda en su marco teórico elementos importantes a la presente investigación en cuanto al desarrollo de competencias genéricas en la universidad, se apoyaron en las teorías de González y Wagenaar (2006), Crespí (2019). Resaltan la importancia de las asignaturas sobre estas competencias y cómo inciden en el desarrollo de los estudiantes.

Por su parte, en Chile Pugh y Lozano (2019) con la investigación denominada: *El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso*, cuyos objetivos se enmarcaron en la comprensión del proceso de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de carreras técnicas de nivel superior en la institución, principalmente, a través de la visión y percepción de los estudiantes. Dentro de las bases teóricas de esta investigación se encontraron publicaciones de Tejada (2000) Desarrollo de competencias; Lozano y Herrera (2013) Concepto de competencias; (Beneitone et al., 2007; Corominas, 2001; Frade, 2009; González y Wagenaar, 2006; Le Boterf, 2001; Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999; Tobón, 2009) Clasificación de competencias. Trabajaron bajo el paradigma cualitativo, considerando un estudio de caso de tipo fenomenológico, con énfasis en la obtención de percepciones o experiencias subjetivas de los estudiantes, en línea con lo planteado por Robert Stake (Denzin y Lincoln, 2005).

Los resultados de esta investigación aportaron una mejor comprensión del proceso de adquisición y desarrollo de competencias genéricas en alumnos de educación superior y, en particular, de los estudiantes de carreras técnicas, de corta duración, en donde varios de los

aspectos observados concuerdan con estudios conducidos en otras instituciones de educación superior.

Otra investigación que resultó interesante es *Desarrollo de competencias genéricas durante la etapa básica. Una mirada de estudiantes universitarios* realizado por López y Parra (2018) en México, cuyo objetivo general consistió en adaptar y desarrollar un instrumento de corte cuantitativo para medir la percepción de importancia y realización de las competencias genéricas de los estudiantes universitarios. El estudio se realizó en la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Se delimitó al universo de estudiantes que cursaron sus estudios durante el periodo 2015-2/2016-1, que comprende 2 semestres, correspondientes a la etapa básica o tronco común. El estudio de caso es descriptivo correlacional y se inicia con el paradigma epistemológico cuantitativo, hipotético deductivo.

La Universidad Autónoma de Baja California reconoce la importancia de considerar los lineamientos que a escala internacional se proponen, por lo que en su modelo educativo toma en cuenta las propuestas del Proyecto Tuning. Las bases teóricas fueron: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) Competencias; (González y Wagenaar, 2003) Clasificación de las competencias. De acuerdo con la metodología desarrollada y a las conclusiones que llegaron en la investigación, se toma este aporte como referente, resaltando el tema de la percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo de las competencias genéricas durante su etapa de formación y la trascendencia que tienen en el campo laboral, así como también los lineamientos a escala nacional que citan en su trabajo para incluirlos en su modelo educativo.

De México, también se referencia la investigación realizada por Morita, García y Escudero (2016) titulada: *Análisis de la percepción de las competencias genéricas en instituciones de*

educación superior en México. El objetivo trazado era identificar el nivel de adquisición de las competencias genéricas de los estudiantes desde el punto de vista de estudiantes y profesores de la carrera de Administración de la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ). Esta investigación fue un estudio de caso con enfoque cuantitativo y diseño descriptivo.

Los resultados indicaron que el profesorado tiene una percepción distinta a la de los estudiantes sobre el nivel de adquisición de las competencias. Lo anterior, podría estar condicionando y limitando las prácticas educativas que permitirían incrementar la adquisición de las competencias por parte del alumnado.

El aporte de esta investigación consiste en las teorías en las que sustentan su trabajo Tobón (2005) y Perrenoud (2004) relacionadas con las competencias profesionales. Además, la metodología utilizada los llevó a identificar la percepción tanto de profesores y estudiantes sobre el nivel de adquisición de las competencias. Los fundamentos teóricos son significativos, e importantes en este trabajo de investigación, de igual forma, la metodología en cuanto a la obtención de percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de las competencias genéricas en educación superior.

En el ámbito nacional, también existen investigaciones que proporcionaron información significativa como la realizada en Bucaramanga por Bautista y Delgado (2017), en su trabajo de investigación titulado *Relación de variables en el desempeño de las competencias genéricas revisadas en las pruebas saber Pro-2012- 2015 en estudiantes de las áreas de salud y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana utilizando minería de datos*. En éste se describieron relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, con un estudio correlacional para establecer la relación causa- efecto. Aportó al presente trabajo elementos claves para identificar los factores que afectan el buen desarrollo de la

competencia genérica de lectura crítica. Su fundamentación teórica tiene que ver con Normatividad en Saber Pro, Competencias genéricas, Minería de datos y Minería de datos educativa, técnicas estadísticas y Redes neuronales. Los resultados le atribuyen gran interés a la lectura, ésta constituye un tema ligado al desarrollo intelectual, espiritual y social de los individuos. Este trabajo fue referente importante, puesto que resalta que no debe faltar en el mediador una conducta lectora, para la construcción de conocimientos y de aprendizajes.

En cuanto a investigaciones locales, Maury, Marin, Ortiz y Gravini (2017) en su artículo *Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)* describen el nivel de importancia y desarrollo de las competencias genéricas desde la percepción de un grupo de estudiantes. Este trabajo fue importante para esta investigación, considerando que, los autores encontraron que los estudiantes de pregrado de los últimos semestres al afrontar las profundas transformaciones y desafíos de la Sociedad del Conocimiento consideran altamente valiosas las competencias genéricas, pero se enfrentan a una situación académica donde algunas de ellas han sido menos desarrolladas como el pensamiento matemático y la alfabetización cuantitativa, la comunicación en una segunda lengua y el compromiso con la preservación del medio ambiente. Además, aporta elementos teóricos de Perrenoud, (2008) Londoño (2015) en la Formación y Evaluación de competencias en la Educación Superior; Villarroel y Bruna (2014), en torno a la enseñanza de las competencias genéricas en la universidad.

2.1.2. Lectura crítica.

A nivel internacional, en cuanto a lectura crítica, el artículo de Morales (2020) *Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa, de la*

Universidad de Los Andes en Ecuador, señala que uno de los propósitos de la educación universitaria ha sido desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para acceder al conocimiento y se logra si se acrecienta en ellos su capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión para problematizar las ideas y los hechos, revelar intenciones e ideologías y adoptar puntos de vista. El objetivo de este trabajo fue exponer las aportaciones de la lectura crítica a la formación del estudiante universitario, quien enfrenta el reto de ingresar a prácticas discursivas complejas y a la elaboración de nuevas ideas de manera autónoma. Las teorías en las que se apoyaron para la investigación fueron: Peña (2007), la lectura en la universidad; Paul & Elder (2005) lectura crítica; Arnaux, et al. (2002), lectura y escritura en la universidad.

En este sentido, el texto se constituyó en un referente puesto que plantea el ejercicio de una lectura crítica dentro de la universidad, que permita una interpretación y recreación de los textos para producir nuevos conocimientos y, desarrollar una competencia lectora que implique no sólo la apropiación de la lectura literal e inferencial, sino que los universitarios puedan fortalecer la competencia crítica. Es pertinente este antecedente, porque dio aportes del tema de la competencia genérica lectura crítica a la formación del estudiante universitario; tales aportes se convierten en información valiosa para el desarrollo de los procesos y gestión en el aula de los profesores desde las diferentes disciplinas para fortalecer esta competencia.

De igual manera, Morales Sánchez (2020) de la Universidad de Cádiz en España, en su artículo *Los estudios sobre lectura y escritura en el contexto universitario. Una forma de abordar la realidad de la competencia lectora* señalaba la lectura y la escritura como dos actividades que marcan nuestra identidad y nuestro modo de aprehender el mundo que nos rodea, la forma de interpretarlo, de presentarlo, de transgredirlo, de reafirmarlo o, incluso, de negarlo.

Además, que la formación lectora que es imprescindible y debe ser un eje esencial de cualquier nivel de formación. El objetivo era generar una reflexión que atendiera a dos hechos esenciales: el conocimiento, desde todas sus perspectivas y enfoques, no sólo permite trabajar sobre el ciudadano, sino también, sobre el profesional o los profesionales que van a formar a los futuros ciudadanos y el abordaje de la competencia lecto-escritora en el contexto universitario, como prioridad urgente para la reelaboración de presupuestos para convertirla en el catalizador de todas las destrezas, conocimientos y capacidades que permiten discernir identidades y posicionamientos, actitudes y razonamientos. Sus bases teóricas fueron: de Gregorio (2017) *Lectura digital* y Martín Villarreal (2020) *experiencia- lectora*.

Este trabajo fue importante para la investigación, pues propuso que la lectura crítica debe trabajarse con especial esmero en los niveles universitarios, y sugiere profundizar en los métodos, modos y formas de trabajar las competencias lectoescritoras desde diversas perspectivas y etapas de la formación en el contexto universitario.

En *La lectura en la enseñanza universitaria*, desarrollado por Rovira Álvarez y López Calichs (2017) en la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Cuba se abordaron los principales resultados de investigación de la autora sobre el proceso de formación para la promoción de la lectura en la enseñanza universitaria y se dio respuesta a las necesidades de desarrollo cultural a partir de la extensión universitaria. Su objetivo fue fundamentar una concepción del proceso de formación para la promoción de la lectura en los estudiantes universitarios. Se apoyó en los trabajos de Ramírez Leyva (2015), Argüelles (2015) y Martos, Campos, Quiles, Martos (2015) en torno al tema de lectura en la Enseñanza universitaria.

Este trabajo se constituyó en un referente para la investigación en vista de que resalta la importancia de la lectura como fuente de desarrollo intelectual, espiritual y social de los individuos que no está limitada a la labor docente, sino que se dinamiza en proyectos, acciones o tareas extensionistas de formación para la promoción de lectura que pueden incluir dinámicas sociales donde los estudiantes como multiplicadores pueden incidir.

En el ámbito nacional, Torres Perdigón, en su artículo *¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad* aporta en la metodología y los resultados de una investigación sobre escritura disciplinar y alfabetización académica, realizada en 2016, en la Universidad Escuela de Administración y Negocios, de Bogotá, Colombia. Los resultados muestran concepciones contradictorias de la escritura y, sobre todo, algunos hallazgos acerca del uso formativo o profesional que se hace de ciertos géneros textuales y sobre las consideraciones de los profesores frente a los géneros específicos de sus disciplinas. Como teóricos importantes se destacan Cassany (2006), Ducrot y Schaeffer, 1995 y Perelman (1997); *Lectura crítica*. Este trabajo fue importante, debido a que aporta elementos que permitirán identificar los factores que pueden estar afectando el desempeño de los estudiantes en los resultados de lectura crítica.

Del mismo modo, Timarán-Pereira, Hidalgo-Troya, Calcedo-Zambrano (2020) de la Universidad de Nariño en su artículo *Factores asociados al desempeño académico en Lectura Crítica en las pruebas Saber 11o con árboles de decisión*, proponían descubrir patrones relacionados con el desempeño en la prueba de Lectura Crítica del examen Saber 11o, de los estudiantes que presentaron este examen en los años 2015 y 2016, utilizando la técnica de árboles de decisión. Como base teórica se apoyaron en autores como Pérez y Santin (2007),

Azevedo & Santos (2008) y Fernández en el tema de Minería de datos, de igual manera Gómez (2014), MEN (2006) y Gaviria and Barrientos (2001) Rendimiento académico y competencias genéricas. Las conclusiones evidenciaron que un buen desempeño académico en la prueba de lectura crítica está asociado a estudiantes de estratos socioeconómicos altos, a estudiantes que asisten a colegios con jornada completa o única, así como también a estudiantes con condiciones de Tecnologías de información y comunicación TIC buenas.

Hay que mencionar además, que en Medellín en el año 2020, Cardona Torres, Tobón Cataño y Londoño Vásquez, en el capítulo de libro titulado *La lectura crítica como herramienta para mejorar el desempeño académico* realizaron una investigación cuyo objetivo fue indagar en qué medida la lectura crítica puede convertirse en una práctica que mejora el desempeño académico de los estudiantes universitarios y, además, le permite el desarrollo de un pensamiento crítico, de tal manera que este pueda desempeñar un rol como ciudadano dentro de una comunidad, con posibilidades y prácticas de análisis e interpretación al mundo. Como referentes teóricos en lectura crítica se encuentran a Cassany (2006), Ferreiro (1999) y Carlino (2005). Esta investigación resultó relevante pues conduce a determinar que los estudiantes llegan a la universidad con bases insuficientes para realizar la lectura crítica, algo que incide directamente en su vida académica y, por lo tanto, es necesario hacer una intervención pedagógica en los primeros semestres, para subsanar dichos vacíos, en pro de garantizar que los estudiantes obtengan mejores resultados durante el proceso académico.

A nivel local, Sánchez, Conde, Rico, Avendaño y Castillo 2020) en la investigación *Una aproximación al proyecto educativo new generation center”: perspectivas, prácticas y desafíos* analizan mediaciones didácticas no convencionales. De esta manera, se diseñó y validó un

instrumento para medir las competencias de acuerdo con los niveles de Lectura Crítica en que se encontraban los estudiantes de la muestra, lo cual permitió identificar en los educandos el nivel de competencia de lectura, antes de aplicar la estrategia metacognitiva “Think before reading, think While reading, think After reading” TWA. Las bases teóricas de este trabajo están sustentadas en Eileen V. Slater, Kate Burton, Dianne McKillop. (2020) Educación en el hogar y Mena y Huneus (2017) Procesos convencionales de enseñanza. Este trabajo fue importante ya que, aportó nuevas estrategias e ideas para el desarrollo de la lectura crítica.

Habría que decir también que la investigación de los autores Blanco Miranda y Moreno Gomez publicada en 2020 bajo el nombre de *factores asociados a los resultados de las pruebas de competencia genéricas en el componente de lectura crítica desde la perspectiva docente-estudiante*, profundizan la revisión de los referentes conceptuales y empíricos que argumentan el papel de la comprensión lectora, de tal forma que tanto docentes como estudiantes se apropien de las conceptualizaciones que los teóricos han formulado para intentar explicar la naturaleza de la lectura como proceso, y por ende la esencia de las pruebas nacionales y las institucionales quienes lo evalúan (el proceso) desde la lectura crítica. En ese sentido, se apoyan en autores como Colomer (2018), Cassany (2004) y García (1993), los cuales han reconocido que la comprensión lectora es entonces, un proceso activo y de construcción constante, ya que siempre que se lea se contrastará la información nueva con la vieja, lo que en psicología, desde Piaget se denomina Procesos de Acomodación.

2.1.3. Gestión en el aula.

Con respecto a la gestión en el aula, se han realizado investigaciones que resultan pertinentes referenciar. Ramírez, González y Salcines (2018) en España, investigaron sobre *Las*

Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado

Universitario. Este trabajo buscaba identificar las competencias genéricas que se están implementando en las aulas universitarias y su grado de desarrollo, analizando las diferencias existentes en función de las características de los docentes. El método seguido se fundamentó en una metodología cuantitativa de corte descriptivo y correlacional, que usa como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, señalaban que aspectos como la formación previa, la experiencia docente, la categoría profesional, los estudios y el tipo de asignatura en el que se ejerce la docencia resultan factores condicionantes de un mayor o menor desarrollo de las competencias genéricas en las aulas universitarias.

Sin embargo, el aporte más relevante y que contribuye al trabajo investigativo es la condición de formación permanente del profesorado, que pone de manifiesto la necesidad de que la Universidad siga apostando e invirtiendo en las distintas modalidades de formación permanente para sus docentes con el fin de cumplir con el objetivo europeo de un sistema formativo de carácter competencial. Esta investigación se apoyó en los teóricos: Moreno y Pozo (2007), Fernández- March (2005) Gros y Bernat (2008).

En el marco nacional, Castillo Tabares y Portilla Portilla (2020), realizaron el trabajo investigativo: *Prácticas de enseñanza en competencias genéricas y resultados en pruebas nacionales en Colombia.* Su objetivo estaba encaminado a identificar prácticas de enseñanza que pueden influir los resultados en competencias genéricas para programas de Administración de Empresas, en universidades de Santiago de Cali (Colombia), utilizando análisis con técnicas de clustering y modelos multinivel. Los principales hallazgos de esta investigación permitieron establecer la incorporación de distintas prácticas de enseñanza sin que esto implique la adopción

de una perspectiva didáctica en particular. Sugirieron la existencia de efectos fijos de institución-programa y evidenciaron que las probabilidades de uso de prácticas incluidas, como característica media de las instituciones, indican estar poco asociadas al rendimiento académico en este tipo de competencias. Se apoyaron en teóricos como: (Jackson, 1992) Miri, David & Uri (2007).

Teniendo en cuenta la temática de la investigación que se llevó a cabo, se tomó como referencia este antecedente porque permite conocer cuáles son esas prácticas que influyen en los resultados en competencias genéricas.

Continuando con investigaciones a nivel nacional, el estudio realizado por Díaz y Medrano (2020) denominado *Prácticas de enseñanza de lectura crítica en la licenciatura en educación artística-música de la universidad de Córdoba*, en el cual se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, en el que se desarrolló un análisis microtextual a los géneros textuales que los docentes trabajaban en clases para identificar la clasificación de éstos; asimismo, observaciones a los participantes de sus clases para hacer un análisis interpretativo que permitió mirar de qué manera respondían los estudiantes a las estrategias de lectura planteadas por los docentes. Además, realizaron entrevistas en profundidad, análisis documentales e identificaron las prácticas de enseñanza de lectura crítica de los educadores. Sus bases teóricas están fundamentadas en: Cassany (2003), De Zubiría (2004), Serrano y Madrid (2007) y Doria (2012).

A partir de los resultados de esta investigación, se mostraron las tendencias en los métodos de enseñanza de la lectura crítica. Después realizaron una comparación entre las estrategias planteadas por los docentes y la manera en que las desarrollaban con los estudiantes. Esta

investigación aportó al presente trabajo, en cuanto al análisis que realizan sobre las prácticas de la enseñanza de la lectura crítica.

Investigaciones en ámbito local como la de Marín, Inciarte, Sanchez, Conde y García-Martin (2019) titulada *Evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas: perspectivas teóricas* cuyo objetivo fue estudiar las metodologías docentes y las formas de evaluación transversales de las asignaturas, con énfasis en las competencias genéricas de lectura crítica y construcción textual; el análisis de las prácticas docentes y las necesidades de formación en el estudiante, como referente para la concepción de estrategias eficientes que contribuyan a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. La investigación aportó un sustento teórico que atiende a la construcción de los autores y la teoría en la cual los investigadores realizarán la triangulación de los datos encontrados.

Asimismo, se resaltó y se tomó como referencia la investigación *Lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la Universidad de la Costa* de Morales y Villalobos (2020) en la ciudad de Barranquilla, Colombia. El equipo investigador se trazó como objetivo diseñar lineamientos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa. La investigación se apoyó en el paradigma Emergente, como una propuesta pedagógica cuya perspectiva comprende la existencia de diversas formas de aprendizajes. La metodología estuvo fundamentada en el enfoque mixto, este modelo caracteriza la perfecta combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Se apoyaron en las teorías: Ferreiro (2003) la lectura crítica; Serrano y Madrid (2007) la lectura crítica; Nivel inferencial de la lectura crítica según Solé (1992) y León, Solari, Olmos y Escudero (2011); Nivel inferencial

de la lectura crítica según Víctor Niño; Nivel crítico en lectura crítica según Cassany y Hernández.

Teniendo en cuenta lo desarrollado en este estudio, se reconoce el aporte que hace a la investigación, porque se enfoca en la temática de lectura crítica. Además, la metodología en la que está fundamentada aporta de manera significativa y brinda lineamientos pedagógicos para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes, temática relacionada con la gestión en el aula.

2.2. Fundamentación teórica

La lectura es sin lugar a duda esencial en el desarrollo y formación óptima de los jóvenes para poder enfrentar a los desafíos en la era del conocimiento (Flores 2016). A través de los procesos de formación es importante fomentar el desarrollo de esta habilidad y competencia, por lo que, esta investigación se apoyó en teorías sobre las temáticas: competencias genéricas, lectura crítica, gestión en aula, desempeño de los estudiantes y factores asociados, asimismo hace un aporte para contribuir a la comprensión y apropiación de conceptos desde las diferentes teorías.

2.2.1. Competencias genéricas. Precisiones conceptuales.

El concepto de competencias surgió en la década de los 60; pero no fue sino hasta 2001 cuando, a partir del Proyecto Tuning en Europa, 175 universidades las incluyeron como parte de sus planes de estudio; actualmente se implementan en 19 países y 190 universidades (Sánchez y Perez, 2011; p. 3).

El proyecto Tuning concibe las competencias genéricas como cualidades útiles en muchas situaciones que pueden ser desarrolladas, incentivadas o destruidas por unas metodologías y modelos de enseñanza/aprendizaje adecuado, éstas pueden ser comunes a todas las áreas

temáticas (habilidades comunicativas, capacidad de aprendizaje independiente, de liderazgo, de organización y planificación...) (González y Wagenaar, 2003).

Las competencias transversales están íntimamente ligadas a las competencias disciplinarias, porque se encuentran en la intersección de diferentes disciplinas. Éstas constituyen no sólo los pasos fundamentales del pensamiento, también engloban por igual todas las interacciones sociales, cognitivas, afectivas, culturales y psicomotrices entre el aprendiz y la realidad que lo rodea (Perrenoud 2006).

Ramírez-Díaz afirma que: “El enfoque por competencias se ha planteado como una de las propuestas contemporáneas para articular los procesos de formación con el mercado de trabajo” (2020; p.1). Asimismo, Moreno resalta que: “las competencias se aprenden, se construyen en el tiempo, no son algo dado, innato y estable. Tampoco son un patrimonio exclusivo de la escuela”. (2012, p.6)

Para Meirieu y Montenegro (2018, p.6), “la noción de competencia permite pensar en el difícil problema de la transferencia de conocimientos. Construir una competencia es, precisamente, volverse capaz de resolver un problema dado en una situación dada”. En este sentido, permite que los estudiantes sean capaces de saber cuándo y cómo utilizar los contenidos para la resolución de problemas o en diferentes circunstancias, no se trata solo de memorizar lo trabajado en cada asignatura. Para Barros (2014), las actividades se diseñan, proponen y ejecutan considerando los aspectos que se quieren desarrollar en los estudiantes, sean estos los aspectos cognitivos, afectivos o actitudinales. Desarrollar acciones por sí mismas sin claridad en su objetivo, es un activismo y por lo general, no contribuye al desarrollo de competencias, ni de conocimientos disciplinares.

El desarrollo de las competencias permite el fortalecimiento de las capacidades como: el análisis detallado, pensamiento crítico-reflexivo, la creatividad e innovación y a su vez favorece el desarrollo de habilidades y aspectos afectivos. Como señala Núñez Pérez (2013): “las competencias posibilitan que el estudiante consiga de manera gradual niveles superiores de desempeño no solo técnicos, operativos y manuales, sino también aquellas que resultan esenciales para la vida, la comunicación humana, convivencia, desarrollo personal y las habilidades de pensamiento”.

Como lo hace notar Gallego, Alonso y Cacheiro (2011), las competencias genéricas (o transversales), denominadas de formas diversas y bajo diferentes perspectivas (generic competencies, core competencies, key competencies, transferable competencies, soft skills, etc.), responden a aquellas competencias que son claves y transferibles en relación con una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida. Es así como éstas se constituyen una parte fundamental del perfil profesional y han de constituir una parte fundamental del perfil formativo de las titulaciones. El desarrollo de estas competencias incluye un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudinales de gran valor para la sociedad del conocimiento.

Por su parte, el MEN (2009) define las competencias genéricas como aquellas que permitirán a los ciudadanos adaptarse a los desafíos que le presenta la sociedad cada día, tener un pensamiento flexible, saber interpretar, enfrentar y resolver situaciones problemáticas y afrontar las incertidumbres. De esta manera, el desarrollo de estas competencias le facilitarán ser protagonistas de su propio aprendizaje, dado que se potencian capacidades esenciales en la sociedad del conocimiento, como lo son: buscar, comparar, seleccionar y evaluar información

(proveniente de todo tipo de fuente, desde una biblioteca o internet hasta un profesional u otro estudiante), aprender continuamente, comprender lo aprendido y actualizarlo.

Tobón (2005) hace referencia a las competencias genéricas como aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo, los profesionales de Áreas tales como la administración de empresas, la contaduría y la economía comparten un conjunto de competencias genéricas tales como: análisis financiero y gestión empresarial. (p.71). Corominas (2001) expresa que este tema comienza a ser de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes competencias genérica que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional.

Delors (1996) señala las características de las competencias genéricas:

- (1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro;
- (2) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo;
- (3) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización;
- (4) no están ligadas a una ocupación en particular;
- (5) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; y
- (6) su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa. De aquí que uno de los retos de la educación actual sea la formación de habilidades generales y amplias.

La Universidad de la Costa asume las competencias genéricas como un conjunto de funciones que se ejercen en cumplimiento del desempeño laboral independiente de la profesión u ocupación. Las competencias genéricas son un conjunto de comportamientos, conocimientos, actitudes, habilidades y valores que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o formación. Para pregrado, se constituyen como eje curricular transversal “de y entre” los ciclos de formación. (Universidad de la Costa, Acuerdo No. 1628 de 2020).

2.2.2. Lectura crítica. Precisiones conceptuales.

Cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla (Cassany, 2003).

La lectura crítica exige identificar los términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial (Cassany, 2006). De una lectura crítica se pueden obtener datos y reflexiones complementarias que no son imprescindibles para la construcción del significado textual, pero que inevitablemente influyen en él.

Asimismo, en palabras de Cassany:

“una lectura crítica puede (con más o menos detalle y plausibilidad, según los casos) hipotetizar sobre: el contexto de producción del discurso (parámetros espaciotemporales, comunidad discursiva en la que se inscribe, disciplina conceptual que trata, etc.); los discursos previos al actual (su tema, orientación, contexto, etc.) o

las causas y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión, o; la persona del autor (sexo, edad, nivel cultural, comunidad a la que pertenece, punto de vista, ideología, etc.)”(p.119)

Se debe agregar que, Serrano y Madrid (2007) expresan que: leer de manera crítica supone no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas.

En igual sentido, resaltan el poder del discurso escrito para comunicar, seducir, convencer o manipular o resolver diferencias y como el desarrollar estrategias de lectura crítica nos permiten leer el punto de vista o la mirada particular que el discurso refleja de la realidad, para así descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconde y elegir aquellas que están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores (Serrano y Madrid, 2007). Teniendo en cuenta lo anterior, señalan que con un buen desarrollo de esta competencia se puede estar en capacidad de comprender diversas situaciones, asumir posturas, realizar elecciones conscientes, que ayuden a comprender y controlar la dirección que toma la vida.

Estos autores, Serrano y Madrid (2007) también plantean que la lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias), construidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad, (Rumelhart, 1984), los cuales utiliza como

herramientas para seleccionar la información, organizarla, establecer relaciones, elaborar representaciones, atribuir significado y construirlo (Coll, 1991).

La práctica de la lectura crítica, promovida en todas las modalidades y niveles educativos es una necesidad en el mundo contemporáneo, Serrano y Madrid (2007) remarcan que “para comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de discursos sociales significativos que a diario se imponen frente a nosotros, permite además asimilar valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática”.

Hay que mencionar, además que Luke (2004) afirma que: Ser crítico es llamar al escrutinio, a través de la acción personificada o de la práctica discursiva, las reglas de intercambio dentro de un campo social. Hacer esto requiere un movimiento analítico desde la posición propia hacia la del otro, en un campo en el que tanto uno como el otro podrían no necesariamente tener una posición estructuralmente construida sobre el tema en cuestión. Esta posición construida desde el texto y el discurso puede ser analítica, expositiva e hipotética y, puede, de verdad, ser ya vivida, narrada, personificada y experienciada Cardona y Londoño (2017).

A su vez, Cassany (2003) indica que para alcanzar la esencia de la lectura crítica es necesario que el lector aprenda a leer las líneas o alcanzar el nivel literal, es decir, que sea capaz de decodificar el significado, que sitúe ese significado dentro del contexto de lectura, para que alcance sentido, es necesario percibir y atrapar la información tal cual la trasmite el autor, sin necesidad de hacerle interpretación.

De igual modo, además de leer las líneas es necesario que el lector aprenda a leer entre líneas, es decir que alcance el nivel inferencial, que según Cassany (2003) es la capacidad que tiene el lector de recuperar la información implícita que contiene el texto, ir más allá de lo expresado a simple vista, de tal manera, que se pueda “elaborar su coherencia global y a construir el

significado relevante del escrito” (p.116). Con las inferencias que el lector pueda extraer del texto leído, este reconstruye de una mejor manera el significado principal y más importante del texto.

Ahora bien, la lectura crítica no se limita solo a estos dos procesos, además hay que leer detrás de las líneas; es decir, el nivel crítico intertextual que va más allá, poniendo en juego la capacidad del lector de comprender que pretende el autor del texto con lo expresado, las razones que pudo haber tenido para expresarse en dicha forma, con que otros discursos se relaciona, en este nivel de lectura el lector puede y debe declarar una posición personal a favor o en contra de expresado, como también dar juicios valorativos, entre más información se posea del autor mejor será la producción de este nivel (Cassany, 2003).

Habría que incluir también la definición del Instituto colombiano para el fomento y la educación Superior (ICFES, 2012), quienes consideran el acto de leer como “una condición fundamental para desenvolverse en los distintos escenarios de la vida actual. Desde una perspectiva amplia, en el mundo moderno, una población alfabetizada es esencial para el desarrollo social y económico de una nación”. Leer, desde la óptica del estado y los organismos que regulan la calidad educativa, se considera como una competencia básica, que abre puertas a todas las formas de aprendizaje personal, crecimiento intelectual que ofrece la oportunidad de disfrutar el lenguaje (Moreno Gómez y Blanco Miranda, 2020, p.47).

De ese modo, se entiende a la Lectura crítica desde la visión del gobierno colombiano como la capacidad de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados (ICFES, 2018). Por ello, se ha diseñado una prueba estandarizada para establecer si un estudiante cuenta con una comprensión

lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado. El módulo de lectura crítica evalúa tres competencias. Las dos primeras se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea a nivel local o global, y la tercera, a la aproximación propiamente crítica frente al texto. Estas competencias representan, de manera general, algunas de las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico. En la tabla no. 1 se detallan las competencias evaluadas.

Tabla 1.*Competencias y evidencias módulo Lectura Crítica*

Competencia	Evidencias
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	1.1. Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. 1.2. Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	2.1 Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes. 2.2 Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. 2.3 Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. 2.4 Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. 2.5 Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	3.1 Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo). 3.2 Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. 3.3 Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. 3.4 Reconoce las estrategias discursivas en un texto. 3.5 Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

Fuente: Guía de Orientación Saber Pro-2018 - Módulos de competencias genéricas. ICFES

2.2.3. Gestión en el aula. Precisiones conceptuales.

Si bien se ha resaltado la importancia de las temáticas como competencia genérica y lectura crítica, llevar estos procesos a la práctica en los contextos de educación superior requiere de una gestión que permita la apropiación y valoración para la formación. Bajo este marco, Flores (2016) hace referencia a cómo promover la lectura y expresa que se lee para comprender el texto que uno lee, así como para poner ese entendimiento en uso. No obstante, el propósito de la lectura está estrechamente conectado con la motivación para leer de la persona. Es decir, la motivación o falta de ésta afectará si lee o no y, en consecuencia, si entiende o no el texto en cuestión. Es por eso por lo que los educadores necesitan estar pendientes e identificar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, incluyendo su motivación por la lectura y el propósito que la misma tiene. Los maestros deben ayudar a los jóvenes a descubrir por ellos mismos dicho propósito para que puedan aplicar estas habilidades no solo en el aspecto académico sino en todos los aspectos de sus vidas.

En el contexto de la educación superior, tanto la lectura académica como el pensamiento crítico son indispensables para la argumentación, que es "...una condición intrínseca del discurso que le aporta solidez al escrito y prestigio personal al productor del texto" (Flores, 2016). Sin embargo, para llegar a ser un pensador crítico y, por ende, lograr una buena redacción, se necesitan desarrollar, nutrir, y promover estas habilidades. Hay muchas maneras de lograrlo, por ejemplo, el hablarles a los alumnos de los diferentes propósitos de la lectura les ayudará a concentrarse mientras leen; el uso de diferentes tipos de lectura como artículos, historias, textos informativos promoverá diferentes propósitos y formas de lectura; asimismo, el uso de libros y todo tipo de material de lectura que resulten interesantes y relevantes para los estudiantes los motivará a leer más (Pang, Muaka, Bernhardt, & Kamil, 2003, p.15).

Los profesores harían bien en enseñar y promover la lectura al seleccionar temas pertinentes e interesantes para sus alumnos. Al enseñarles palabras y conceptos para que participen activamente y así, discutan al respecto. De esa manera, se estimula no sólo la lectura y comprensión, sino el pensamiento crítico también. Mientras los alumnos aprenden y practican dichos conceptos y vocabulario y se familiarizan con ellos, pronto estarán listos para, por ellos mismos, explorar más aspectos y subtemas relacionados con los temas (Adams, 2011).

En palabras de Cano, Fabregat y Oliver (2018) la formación en competencias debe incluir que el profesor suscite la reflexión en el estudiante, una reflexión que le lleve a pensar (y, si toca, a verbalizar o narrar) qué proceso ha seguido, por qué ha optado por una vía (y excluido otras), qué haría eventualmente en el futuro ante entornos afines y/o cuáles han sido los apuros básicos que ha sufrido.

Para el desarrollo y orientación del proceso de lectura Carrasco (2017) considera y describe tres dimensiones, siendo estas:

Tipos de texto que se leen; construcción del significado; y, por último, reflexión y evaluación.

La definición de estas dimensiones son las siguientes:

1. Tipos de texto que se leen: Es la capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión y complejidad lingüística, conceptual y estructural.
2. Construcción del significado: Es la capacidad de lograr una comprensión cada vez más profunda y detallada de los textos, a través del desarrollo de las siguientes habilidades: - Extraer información explícita; - Realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita; - Interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.

3. Reflexión y evaluación: Es la valoración y formulación de juicios que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales. Esto, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y otras fuentes.

2.2.4. Factores asociados al rendimiento académico. Precisiones conceptuales.

El rendimiento académico es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinada por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos (Morales y Romero 1999). Esta variable se ha convertido en la mayor preocupación de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, especialmente cuando se presenta un bajo nivel. El rendimiento de acuerdo con Reyes (2003) es entendido como: “una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma sumativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”, esta perspectiva centra la atención y las expectativas en el desempeño del estudiante y lo coloca como el único responsable del éxito o fracaso escolar.

Sin embargo, como lo afirma Vargas (2007), existen otros factores internos y externos que intervienen en el proceso educativo, factores que inciden fuertemente en el desempeño del estudiante. Estos pueden ser de orden social, cognitivo y emocional. En igual sentido, coinciden Gómez, Oviedo y Martínez (2011) planteando que “el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende”.

También Durón y Oropeza (1999) mencionan la presencia de cuatro factores, los cuales son:

Factores fisiológicos. Se sabe que afectan, aunque es difícil precisar en qué medida lo hace cada uno de ellos, ya que por lo general están interactuando con otro tipo de factores. Entre los que se incluyen en este grupo están: cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, padecer deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición y problemas de peso y salud.

Factores pedagógicos. Son aquellos aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos están el número de estudiantes por profesores, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases.

Factores psicológicos. Entre estos se cuentan algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje.

Factores sociológicos. Son aquellos que incluyen las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, tales como la posición económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del ambiente que rodea al estudiante.

2.3. Marco legal

Es importante que, de manera articulada y eficiente, el conocimiento se convierta en elemento que permita a las generaciones entender la realidad y su entorno, para que sea motor de desarrollo y un factor dinamizador del cambio social. Por esta razón, se resalta en esta investigación las bases legales que el Estado y el Ministerio de Educación proponen para lograr este objetivo.

Ley 30 de 1992: (diciembre 28) Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Determina los aspectos sobre los cuales tiene acción la autonomía universitaria.

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1324 de 2009: por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes. Diario Oficial, 13 de julio de 2009, n° 47.409. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.

El decreto 1330 de 2019 "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación", dispone en el Artículo 2.5.3.2.1.2. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Es el conjunto de instituciones e instancias definidas por el marco normativo vigente, que se articulan por medio de políticas y procesos diseñados, con el propósito de asegurar la calidad de las instituciones y de sus programas. Este sistema promueve en las instituciones los procesos de autoevaluación, auto regulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, contribuyendo al avance y fortalecimiento de su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad.

Resolución 21795 del Ministerio de Educación Nacional por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación de condiciones de calidad de los programas reglamentadas en el decreto 1075 de 2015 modificado por el decreto 1330 de 2019.

Tabla 2.

Matriz de operacionalización de variables

Objetivos de la Investigación	Categoría o Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Caracterizar la percepción de los profesores y estudiantes en el marco de la competencia genérica de lectura crítica en la Universidad de la Costa	Competencia lectura crítica	Capacidad de entender, interpretar, evaluar y tomar posturas críticas frente a textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. ICFES (2018)	Hace referencia al dominio explícito que, desde el nivel literal, inferencial y crítico pone en escena el sujeto cuando enfrenta el proceso lector.	Percepciones estudiantes Percepción profesores	Edad Género Formación/ Programa académico Experiencia Tiempo dedicado a lectura Método de lectura
Identificar a partir de la gestión en aula del profesor y el desempeño observado de los estudiantes los factores que pueden incidir en el desempeño en los resultados de lectura crítica.	Factores develados a partir del Análisis factorial exploratorio desde: Gestión profesor y estudiante, desempeño de lectura crítica		Sujeta a los factores derivados del Análisis factorial exploratorio que el estudio debeve.	Gestión en el Aula desde la perspectiva profesor Gestión en el Aula desde la perspectiva estudiante Desempeño observado en los estudiantes	Tipología textual Tiempo de preparación Métodos de lectura Conocimientos previos Nivel de Lectura Estrategias en el aula
Establecer a partir de una triangulación teórica las tensiones y desafíos planteados desde los factores identificados como agentes que pueden incidir el desempeño de los resultados de los estudiantes en lectura crítica	Factores develados a partir del Análisis factorial exploratorio desde: Gestión profesor y estudiante, desempeño de lectura crítica			Triangulación teórica	

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III

Marco metodológico

En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014): “La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”. A partir de este capítulo, se abordará la estructura metodológica que formará y seguirá el proceso de investigación, se describirán métodos y fases que permitieron llevar a cabo los procesos. Se indicarán los pasos, pruebas y técnicas a utilizados para recolectar y analizar los datos que dan la solución al problema planteado.

Al inicio de toda investigación es indispensable el conocer y posicionarse en un determinado paradigma que guíe el proceso investigativo, ya que, como lo afirma Ramos (2017), no se puede investigar sin tener un claro conocimiento del paradigma que direcciona la visión que tiene el investigador hacia el fenómeno de estudio.

En esta dirección, es importante dar inicio conceptualizando lo que se considera un paradigma. Según Flores (2004), el paradigma está constituido por un sistema de creencias que representan la realidad, la percepción del mundo, el lugar que el sujeto ocupa en él y las diferentes interacciones que ese posicionamiento permitiría comprender de lo ya existente. Por otra parte, resulta de gran utilidad al momento de establecer el paradigma de investigación, tener total claridad que el paradigma determinará la forma de aproximarse al objeto de conocimiento; de tal forma que, el interés del investigador como dimensión a considerar varía significativamente desde el paradigma donde se ubica.

De igual forma, el considerar el concepto de verdad que desde el marco de la investigación se pueda establecer también está sujeto a la ubicación en la posición del investigador dependiendo

del paradigma que elija. Este trabajo investigativo se estructura dentro del enfoque de investigación Mixto. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014) los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Chen (2006) también hace referencia a este enfoque y lo define como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación.

En esta investigación se resalta la importancia de escoger este enfoque mixto, desde la perspectiva de los investigadores, puesto que se recolectaron y analizaron datos cuantitativos al momento de realizar la revisión documental de las bases de datos de los resultados de pruebas externas e internas de estudiantes y profesores de la Universidad de la Costa, y cualitativos con los testimonios de los Coordinadores de Área, para luego realizar la interpretación producto de toda la información en su conjunto.

En consonancia con esto y desde la perspectiva de los investigadores que atiende a la aproximación al objeto de conocimiento para conocer y develar la investigación se identifica a partir de su diseño complementario e integrador entre lo cualitativo y cuantitativo con el

paradigma interpretativo, que propone en sus fundamentos epistemológicos, que la aproximación a la verdad se construye a partir de aproximaciones reiteradas al objeto investigado, a partir de una comunicación dialógica y su punto de partida es la interpretación común de las situaciones.

Por otra parte, se señalan varias características de la investigación interpretativa, en palabras de (Lincoln y Guba 1985, 39 –43) que conectan con la postura de los investigadores: los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos, en este paradigma el sujeto humano es el instrumento de investigación por excelencia, pues es capaz de adaptarse a las realidades diversas que propone el contexto, el conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a develar los imperceptibles fenómenos presentes en los entornos objetos de investigación, se privilegian los métodos cualitativos pues se adecuan mejor a las múltiples realidades, en este paradigma se prefiere el análisis inductivo pues ofrece ventajas para la descripción y comprensión de una realidad diversa y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados, la teoría se triangula a partir de los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación, finalmente, las interpretaciones se llevan a cabo haciendo referencia a las particularidades del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes.

Asimismo, el tipo de diseño que se utilizó es el secuencial, Cuanti-cualitativo, cuyo propósito es combinar las fortalezas de la metodología Cuantitativa y Cualitativa para obtener datos complementarios acerca de un mismo problema de investigación. En este tipo de investigación, compara y contrasta los datos originados por estas distintas metodologías; para lo cual se realizó el estudio en dos fases que permitió recolectar la información pertinente a cada una de las metodologías.

Denzin y Lincoln (2002) plantean una revisión profunda acerca de los procesos de triangulación, lo cual aportó a la comunidad científica, en especial en el ámbito cualitativo, importantes elementos que también impactaron de manera positiva las propuestas de investigación denominadas como mixtas. Por otra parte, Moscoloni (2005) hace referencia, al uso de la triangulación en los diseños mixtos, como un elemento de peso para considerarlos como una valiosa alternativa para acercarse al conocimiento de diversos objetos de estudio.

Retomando la idea, el enfoque mixto para efecto de esta investigación, trabajó en una etapa el enfoque cuantitativo y luego el cualitativo, con estatus complementario y de orden secuencial Cuan → CUAL según lo señalado por (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). De tal forma, que en una etapa se trabajó desde un enfoque y en la siguiente el otro; cada etapa fortalece la anterior. El diseño mixto (DIMIX) utilizado en este estudio contempló dos fases, las que, por cronología en la aplicación, se han definido como fase I y fase II. La fase I responde a un enfoque cuantitativo. La segunda, dentro de un enfoque cualitativo que, para su diseño y desarrollo, se nutrió de la fase I. Cada una de estas fases se describe a continuación.

3.1. Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo

La fase I conllevó la utilización del método descriptivo. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), afirma que “en los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (p. 92).

Con la premisa de que la percepción de profesores y estudiantes frente al proceso lector tiene que aportar en la comprensión de las dinámicas y resultados en el desempeño de las

competencias de Lectura Crítica a través de pruebas internas y externas; y reconociendo en estos sujetos la facultad para ofrecer opiniones válidas, acerca de los factores que pueden estar presentes en la gestión y mediación de la competencia antes señaladas. Bajo este escenario, la fase I proporciona un acercamiento adecuado al objeto de conocimiento.

Para ello, se empleó como técnica la encuesta (Casas Anguita, Repullo Labrador, Donado Campos, 2003) y como instrumento se elaboró un cuestionario de encuesta para recopilar la percepción de los sujetos participantes (profesores y estudiantes) de cara al proceso lector. Lo cual permitió elaborar una primera caracterización de los profesores y estudiantes.

3.2. Fase II: Enfoque cualitativo, método hermenéutico

El término "hermenéutica" tiene su fuente en el verbo griego hermeneuein que viene a ser "interpretar". El padre de la hermenéutica filosófica es Gadamer, quien pretendía integrar el avance de la ciencia y del pensamiento por medio del lenguaje. Como Heidegger afirmó que "el lenguaje es la casa del ser", la hermenéutica está en la búsqueda de comprender al otro, no solo a través de la conversación, sino en lo que encuentra detrás de lo no dicho, en alusión a lo señalado por Aguilar (2004). En esta fase la investigación necesita hacer análisis cualitativamente, ya que los métodos cuantitativos ya implementados en la fase 1 requieren ser complementados en esta fase y a partir de esta complementariedad poder profundizar en el análisis y comprensión del objeto de investigación. Este método de conversación que es totalmente cualitativo y uno de los más utilizados. Permite al investigador obtener datos precisos y significativos en complementariedad a al método si se formulan las preguntas correctas.

Martínez (2014), reconocido como exponente del método, la propone como el proceso que posibilita mostrar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e

interpretarlas por medio de la palabra. Señala también, que los textos escritos, las actitudes, acciones y todo tipo de expresión del hombre nos llevan a descubrir los significados.

La figura 8 representa los detalles y momentos del diseño propuesto.

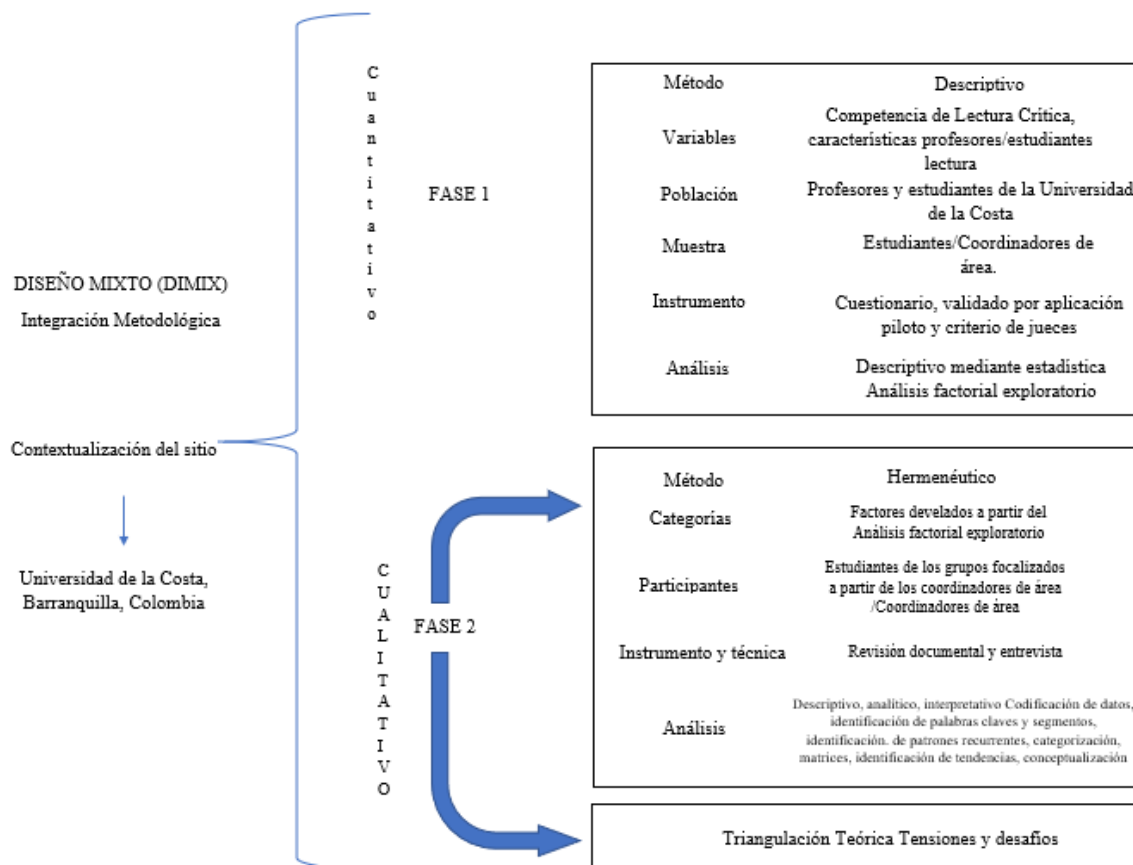


Figura 8. Esquema diseño metodológico. Fuente Elaboración propia

3.3. Tipo de Investigación: Retrospectiva

La investigación longitudinal retrospectiva estudia o analiza los casos, fenómenos, características, eventos, situaciones, relaciones entre causa y efecto, etc, presentes y pasados. En el caso del presente estudio, se ubica dentro de este tipo de investigación, puesto que se tienen en

cuenta datos suministrados por la Unidad de Evaluación del Centro de Excelencia Docente de los informes Power BI asociados al desempeño de los estudiantes en la competencia de lectura crítica en pruebas externas e internas de la Universidad de la Costa en el periodo de 2018-1 a 2020-2, que les aportó a los investigadores contexto real y objetivo para la ampliación del horizonte de comprensión del fenómeno estudiado.

3.4. Periodo y secuencia: transeccional

En cuanto al periodo y secuencia, la investigación es transeccional, teniendo en cuenta la recolección y revisión de resultados de periodos determinados desde las bases de datos de pruebas externas e internas de estudiantes y profesores de la Universidad de la Costa. Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede. Cortés e Iglesias (2004) también emplean el término fotografía para referirse a este tipo de investigación. Se recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

3.5. Análisis y alcance: descriptivo

Hernández, Fernández y Batista (1997) plantean que realizar una descripción es decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Además, que el propósito del investigador es describir situaciones y eventos; es por esto por lo que el análisis y alcance de esta investigación es descriptivo, ya que, de acuerdo con lo expresado por estos teóricos citando a Dankhe (1989), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, - comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden y evalúan diversos

aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga. De esta manera, se llevó a cabo en el marco de la fase I la descripción de la población estudiantes y profesores y a partir de allí se tuvieron en cuenta aspectos que tienen que ver con las variables de la competencia de lectura crítica, la gestión que se realiza en el aula, los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes. Por otra parte, se asume el estudio descriptivo referido a situaciones, eventos o hechos, recolectando datos sobre una serie de cuestiones y se efectúan mediciones sobre ellas, buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analiza. Estos estudios presentan correlaciones muy incipientes o poco elaboradas según lo planteado por Cortés e Iglesias (2004).

3.6. Modalidad de la investigación

De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, ésta se ubica dentro de las modalidades Teórico- documental y De campo. Teniendo en cuenta a Behar (2008) en la definición de la modalidad de investigación teórico-documental, señala que, es la que se realiza, como su nombre lo indica, apoyándose en fuentes de carácter documental, esto es, en documentos de cualquier especie. Hace referencia a unos subtipos de esta investigación como la investigación bibliográfica, la hemerográfica y la archivística; la primera se basa en la consulta de libros, la segunda en artículos o ensayos de revistas y periódicos y la tercera en documentos que se encuentran en los archivos, como cartas, oficios, circulares, expedientes, etcétera.

Por lo que se refiere a la Investigación de campo, Behar (2008) señala que ésta se apoya en informaciones que provienen entre otras, de entrevistas, cuestionarios, encuestas y observaciones. Como es compatible desarrollar este tipo de investigación junto a la investigación

de carácter documental, se recomienda que primero se consulten las fuentes de la de carácter documental, a fin de evitar una duplicidad de trabajos.

Según Alfonso (1994), se destaca que la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es adecuado a la elaboración de conocimientos. La investigación documental tiene la característica de emplear como una fuente primaria de insumos, mas no la única y exclusiva, el documento escrito en sus diferentes formas: textos impresos, electrónicos y audiovisuales. Las fuentes impresas incluyen: libros enciclopedias, revistas, periódicos, diccionarios, monografías, tesis y otros documentos. Las electrónicas, por su parte, son fuentes de mucha utilidad, podemos destacar: e-mails, CD Roms, base de datos, revistas y periódicos en línea y el recurso Web. Para concluir, se hallan los documentos audiovisuales como los: mapas, fotografías, ilustraciones, videos, programas de radio y de televisión, canciones, y otros tipos de grabaciones.

Dentro de la investigación se hace evidente esta modalidad Teórico- documental y De campo, puesto que, se revisaron documentos como los planes de asignaturas, los resultados de pruebas internas y externas de la base de datos de la universidad. En cuanto a lo teórico, se realizó la revisión bibliográfica de teorías relacionadas con la temática, concepciones de la universidad frente a las variables establecidas, resultaron importantes para analizar la gestión en el aula, la lectura crítica y las competencias genéricas. Con relación a la modalidad de campo, se utilizaron instrumentos que permitieron la recolección de la información como las entrevistas, cuestionarios, encuestas.

3.7. Selección de los participantes

FASE I y II

Frente a este aspecto, que sin duda es crucial en los procesos de investigación, para efectos de la presente se establecieron los siguientes criterios:

1. Desempeñarse en rol de Coordinador de Área, rol que por su naturaleza dinamiza procesos en las asignaturas que corresponden al área y por ende en los profesores que acompañan las mismas.
2. Ser profesor de la institución con una antigüedad no menor a 2 años o 4 periodos académicos. Este aspecto, asegura desde el sujeto reconocimiento del contexto permitiendo desde su participación información coherente con los objetivos de esta investigación.
3. Desempeñarse bajo la denominación de un programa académico.
4. Que al momento de participar de la presente investigación se encuentre en el ejercicio pleno del aula, al menos con una (1) asignatura.
5. Manifestar de forma amplia y libre el querer participar de la investigación durante el ejercicio de sensibilización.

Para efectos de la presente investigación, la población que cumplió con los criterios establecidos fueron 15 coordinadores de área, de los cuales después de hacer la sensibilización decidieron participar 8 coordinadores de área.

3.8. Técnica e instrumentos de investigación

3.8.1. Revisión documental.

La revisión documental no requiere que el investigador participe del mundo que estudia. Por el contrario, su trabajo lo realiza “desde fuera”. El mundo no reacciona ante su presencia, mostrándose ante él de una forma particular, ni el investigador afecta las acciones o interacciones del grupo o situaciones que analiza. En este sentido, la revisión documental poco tiene que prepararse por controlar “los efectos del investigador” (Galeano, 2018). El desarrollo de las propuestas de investigación social supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura y en general documentos con el fin de contextualizarlos y actualizar a los investigadores sobre el tema que se pretende estudiar. Esta técnica estuvo acompañada de un instrumento que permitió la sistematización de la revisión documental realizada, para efectos de esta investigación es el Instrumento #6: Lista de chequeo con una matriz de valoración Plan de Asignatura (Anexo 1) en la cual se establecen los criterios y los indicadores a evaluar.

Para la realización de la investigación se tuvo en cuenta el plan de asignaturas puesto que corresponde al documento institucional que orienta la práctica de aula y registra los resultados de aprendizaje, los indicadores de desempeño, las actividades de trabajo presencial e independiente. Todas estas, dimensiones importantes para el desarrollo de la investigación.

3.8.2. Encuesta.

Se puede definir la encuesta, siguiendo a Casas, Repullo y Donado (2003), como «una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o

universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características». La observación por encuesta, que consiste igualmente en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad, es el procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado (Casas, Repullo y Donado, 2003). Atendiendo a esto, en esta investigación se aplicaron los siguientes instrumentos (ver tabla 3):

Tabla 3.

Instrumentos aplicados en las encuestas

Fase	Instrumento
Caracterización	Instrumento #1: Encuesta de caracterización aplicado a profesores (Anexo 2)
	Instrumento #2: Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes (Anexo 3)
Identificación de factores	Instrumento #3: Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a estudiantes (Anexo 4)
	Instrumento #4: Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores (Anexo 5)

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, un (1) el Instrumento #1: Encuesta de caracterización aplicado a profesores (Anexo 2) y el Instrumento #2: Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes (Anexo 3), para conocer la percepción que cada uno de estos tiene acerca de la lectura cada cuestionario estuvo conformado por ocho (8) ítems e incluía preguntas abiertas y cerradas.

En un segundo momento, se aplicó el Instrumento #3: Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a estudiantes (Anexo 4) y el Instrumento #4: Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el

desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores (Anexo 5) diseñados bajo el formato de Escala de Likert, conformado por catorce (14) ítems, con cinco (5) opciones de respuesta: Totalmente en desacuerdo (TD), En desacuerdo (ED), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND), De acuerdo (DA) y Totalmente de acuerdo (TA) y una (1) pregunta de selección. Tales categorías asumen un valor ponderativo a modo de determinar y categorizar las respuestas obtenidas, como se observa a continuación en la tabla 4:

Tabla 4.

Valores de interpretación de respuestas

Opción	valor
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

Fuente: Elaboración propia

3.8.3. Entrevista.

La entrevista es la relación directa establecida entre el investigador y su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales. Es de uso bastante común en la investigación, ya que en la investigación de campo buena parte de los datos obtenidos se logran a través de este instrumento (Gómez, 2012).

En este caso, se trabajó con la entrevista semiestructurada Instrumento #5: Guion de entrevista para Coordinador de área (Anexo 6), que de acuerdo con Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, Varela-Ruiz, (2013) parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados, tienen como ventaja la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes

posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Es así como se les realizó este tipo de entrevista a los coordinadores de áreas, partiendo de preguntas ya elaboradas con el fin de obtener respuestas abiertas a través de una conversación guiada.

3.8.3. Validación y confiabilidad.

El presente proceso de investigación reconoce en la calidad de los instrumentos que se apliquen el nivel de confiabilidad que tendrá la información recogida. En ese sentido, los investigadores fueron exhaustivos en dar cumplimiento a los criterios y procedimientos que permitieron alcanzar un buen nivel en la validación y confiabilidad de los instrumentos, aspecto que se detalla a continuación:

El juicio de expertos es un método de validación favorable para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con recorrido en un tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29).

La evaluación mediante el juicio de expertos, “consiste, en solicitar a una serie de personas un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013:14). Este proceso se constituye a veces en el único indicador de validez de contenido del instrumento de recogida de datos o de información según Escobar y Cuervo (2008); de ahí que resulte de gran utilidad en la valoración de aspectos de orden radicalmente cualitativo.

La validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con la finalidad de que los

investigadores puedan emplearlo en sus estudios. La validez, definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Arribas, 2004:27), puede referirse al contenido o al constructo. En el primer caso, se señala que los ítems o aspectos elegidos para la elaboración del instrumento de medición son indicadores de lo que se pretende medir; la valoración de los expertos es cualitativa pues deben juzgar la capacidad de este para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir. En cuanto a la validez de constructo, indica que las medidas resultantes en el contenido pueden ser empleadas y consideradas pertinentes al fenómeno que se quiere medir, para lo cual es fundamental previamente una clara definición del constructo o aspecto por medir.

Debido a lo anterior, se envió a 5 expertos en el tema de Lectura Crítica, los instrumentos, las instrucciones y la explicación del contexto de esta investigación para su revisión; quienes evaluaron de manera lógica y conceptual la congruencia de los ítems con los objetivos de esta, aprobando todos los ítems y sugiriendo pequeños cambios en la redacción y gramática de los mismos.

La fiabilidad, el otro requisito de calidad de todo instrumento de medición, se define como el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos. Arribas (2004) define la consistencia como el nivel de cohesión de los diferentes ítems o aspectos del instrumento que se puede comprobar a través de diferentes métodos estadísticos como, por ejemplo, el coeficiente Alfa de Cronbach, utilizado con mayor frecuencia.

En relación con la estabilidad temporal, alude a la escasa variabilidad de las medidas del objeto cuando el proceso de medición se repite en situaciones distintas. En otras palabras, de la

variabilidad de las puntuaciones obtenidas en repeticiones de la medición puede obtenerse un indicador de la fiabilidad, consistencia o precisión de las medidas. Si la variabilidad de las medidas del objeto es grande, se considerará que los valores son imprecisos y, en consecuencia, poco fiables (Prieto y Delgado, 2010:67). Por lo que se refiere al grado de acuerdo entre los expertos, que se puede calcular utilizando el estadístico Kappa, según Escobar y Pérez (2008) es necesario no desestimar los elementos subjetivos que un juicio incluye; por tanto, si la medida de acuerdo es alta, habrá un mayor consenso en el proceso de valoración y, por consiguiente, una mayor posibilidad de réplica del instrumento de medición.

En consideración a lo expuesto, se realizó un análisis adicional de correlación para estimar la confiabilidad del juicio de expertos de los Anexos 4 y 5, siendo necesario conocer el grado de acuerdo entre ellos, por ser un juicio que incluye elementos subjetivos. En este caso para poder determinar el grado de acuerdo entre los jueces, se utilizó el coeficiente Kappa, que mide el grado de concordancia de las evaluaciones realizadas por múltiples evaluadores cuando se evalúan las mismas muestras. Una vez sometido el cuestionario a la valoración de los cinco expertos, los resultados obtenidos se procesaron mediante análisis estadístico aplicando el coeficiente Kappa, cuyos valores varían de -1 a $+1$, y mientras más alto sea el valor de kappa, más fuerte será la concordancia, siendo 0 el valor donde hay mayor desacuerdo entre investigadores y 1 el punto donde encontramos mayor acuerdo (Ver tabla no. 5)

Tabla 5.

Interpretación Índice de Kappa

Valor de K	Nivel de Concordancia
$< 0,20$	Pobre

0,21 - 0,40	Débil
0,41 - 0,60	Moderada
0,61 - 0,80	Buena
0,81 - 0,90	Muy Buena
1	Perfecta

Fuente: Fleiss JL. The design and analysis of clinical experiments. 1986.

Como apoyo a la investigación, para hallar el índice Kappa del Anexo 4 se utilizó el programa estadístico SPSS que permitió realizar variedad de análisis en torno a lo cuantitativo, como se muestra en la figura 9.

Fleiss Kappa Instrumento Aplicado a estudiantes

Overall Kappa						
	Kappa	Asymptotic Standard Error	Z	P Value	Lower 95% Asymptotic CI Bound	Upper 95% Asymptotic CI Bound
Overall	,700	,149	4,696	,000	,408	,992

Kappas for Individual Categories							
Rating Category	Conditional Probability	Kappa	Asymptotic Standard Error	Z	P Value	Lower 95% Asymptotic CI Bound	Upper 95% Asymptotic CI Bound
4	,800	,700	,149	4,696	,000	,408	,992
5	,900	,700	,149	4,696	,000	,408	,992

Figura 9. Índice Kappa Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a estudiantes. Fuente Elaboración propia

El resultado obtenido es 0,700 por lo que, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, se considera que el instrumento es válido según la clasificación del grado de correlación entre los expertos. Siguiendo la interpretación del índice de Kappa de acuerdo con (López de Ullibarri & Pita Fernández, 2001) el grado de correlación entre los expertos es buena.

En igual sentido, los resultados del índice Kappa del Anexo 5 se muestran a continuación en

➔ **Fleiss Kappa Instrumento Aplicado a profesores**

Overall Kappa						
	Kappa	Asymptotic Standard Error	Z	P Value	Lower 95% Asymptotic CI Bound	Upper 95% Asymptotic CI Bound
Overall	,531	,137	3,878	,000	,263	,800

Kappas for Individual Categories							
Rating Category	Conditional Probability	Kappa	Asymptotic Standard Error	Z	P Value	Lower 95% Asymptotic CI Bound	Upper 95% Asymptotic CI Bound
3	,000	-,023	,149	-,152	,879	-,315	,269
4	,600	,486	,149	3,258	,001	,194	,778
5	,912	,639	,149	4,287	,000	,347	,931

la figura 10:

Figura 10. Índice Kappa Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. *Fuente* Elaboración propia

El resultado obtenido es 0,531 por lo que, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, se considera que el instrumento es válido según la clasificación del grado de correlación entre los expertos. Siguiendo la interpretación del índice de Kappa de acuerdo con (López de Ullibarri & Pita Fernández, 2001) el grado de correlación entre los expertos es moderado.

Capítulo IV

Resultados y discusión

En atención a la ruta planteada en los objetivos específicos, se lograron establecer los resultados que a continuación se detallan y que permiten triangular con los referentes teóricos considerados en el marco de la presente investigación.

4.1. Resultados Caracterización Componente estudiantes

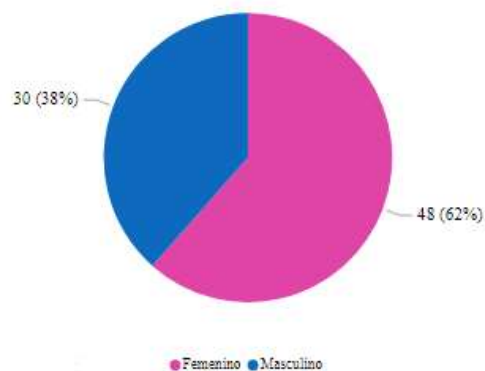


Figura 11. Porcentaje de estudiantes participantes por género. Fuente Elaboración propia

Desde el establecimiento de los participantes, la figura 11 muestra un total de 78 estudiantes distribuidos a partir de su género (femenino y masculino) con una representación del 38% y 62% respectivamente.

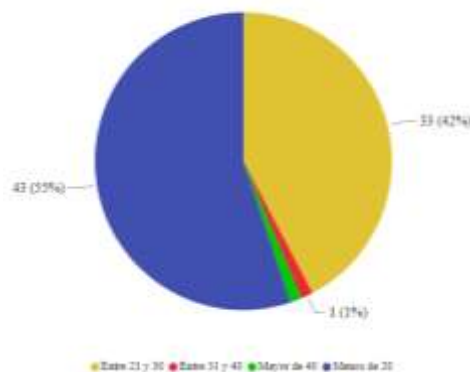


Figura 12. Porcentaje de estudiantes participantes por edades. Fuente Elaboración propia

Otro aspecto que resulta importante en el marco de la caracterización es el poder identificar las edades de los participantes desde el componente estudiantes. En ese sentido, se identifica que un 55% de los estudiantes participantes tienen edad inferior a 20 años, 42% se ubica entre los 21 y 30 años, mientras que el otro 2% se distribuye entre edades superiores a los 31 años. Esta distribución, permite considerar apreciaciones desde diferentes momentos de su desarrollo cronológico.

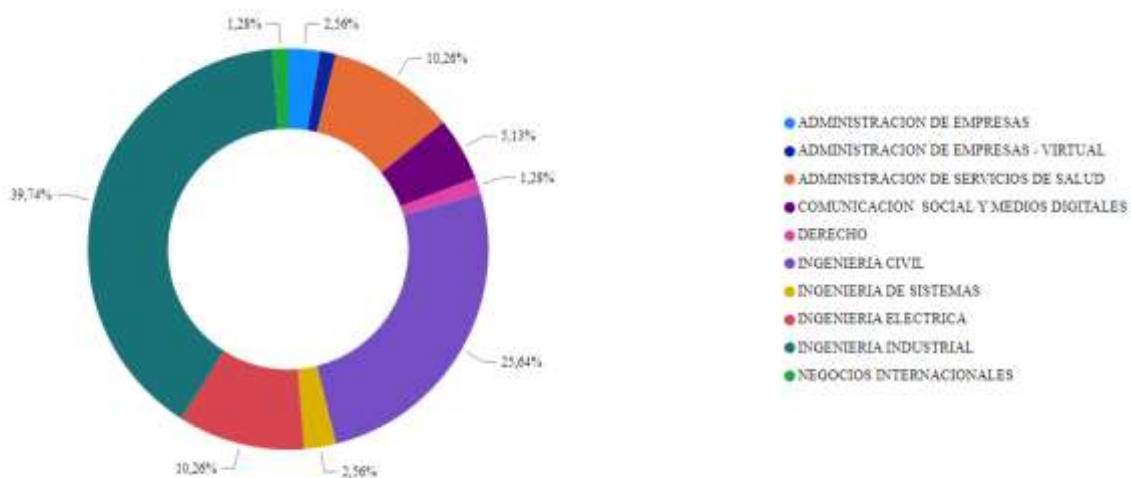


Figura 13. Porcentaje de estudiantes participantes por programa académico. Fuente Elaboración propia

La figura 13, muestra la distribución de estudiantes por programa académico participantes de la investigación. Distinguiéndose con mayor porcentaje (39,74%) el programa de Ingeniería industrial, seguido del programa de Ingeniería Civil con una representación del 25,64%. De igual manera, se reconoce que la menor representación se encuentra distribuida en los programas de Ingeniería de Sistemas, Administración de empresas, Negocios internacionales y Derecho.

Continuando en el marco de esta Caracterización, se presenta a continuación en la figura 14 un estado inicial que, desde la percepción y participación de los estudiantes, permitió evidenciar los siguientes hallazgos:

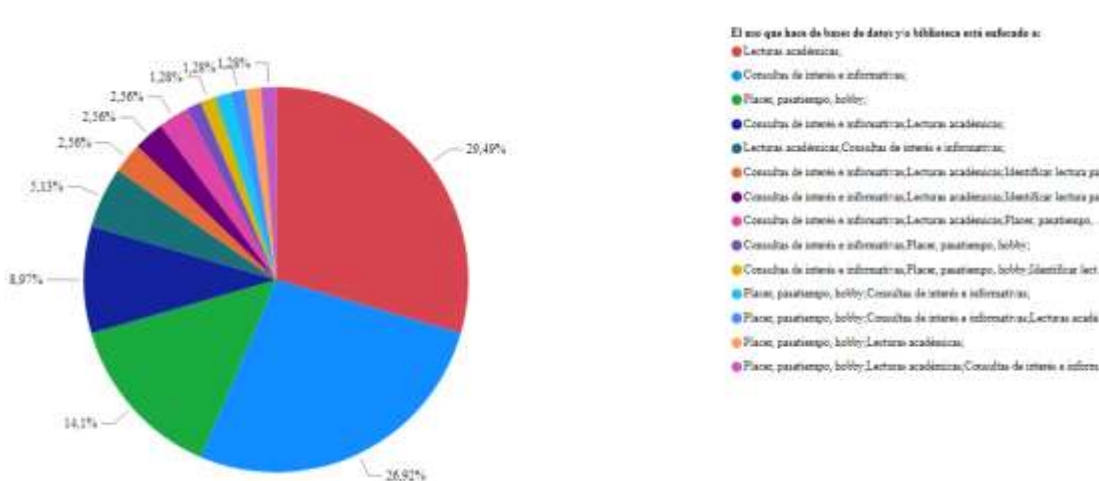


Figura 14. Uso bases de datos y/o biblioteca de los estudiantes participantes. Fuente Elaboración propia

Desde la intencionalidad que motiva el uso de bases de datos y biblioteca por parte de los estudiantes, se logra identificar que entre los porcentajes más altos se encuentra la lectura académica con una preferencia del 29,49%, las consultas de interés e informativas con el 26,92%, placer, pasatiempo o hobby el 14,1% de los estudiantes participantes. El porcentaje restante se distribuye en la realización de estas actividades combinadas lo cual representa el 29,49% del total de los participantes.

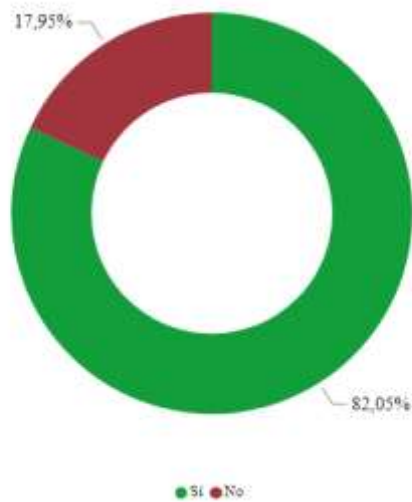


Figura 15. Distribución de estudiantes participantes que lee libros en formato digital. *Fuente* Elaboración propia

En cuanto a la lectura de libros en formato digital, el 82,05% de los estudiantes que participaron de la investigación afirma que realiza lectura de libros digitales, mientras que el 17,95% respondió que no realiza la lectura de textos de esta manera. Esta información se puede apreciar en la figura No. 15. Este aspecto coincide con la característica etaria anteriormente señalada.

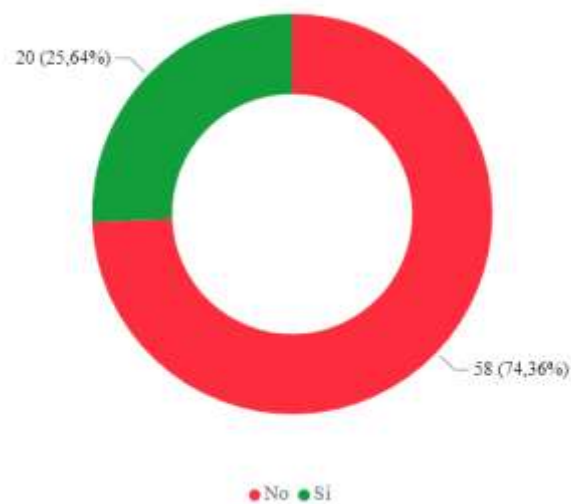


Figura 16. Reconocimiento de método, estrategia o técnica para motivar la lectura en el aula. *Fuente* Elaboración propia

Este aspecto evidenciado a partir de la percepción de los estudiantes señala que, si bien puede haber gestión en el aula relacionada con la competencia de Lectura Crítica, el 74,36% de los estudiantes no logra identificar algún método en particular sobre el cual haya trabajado para el desarrollo de esta (Ver figura 16). Este aspecto aporta al primer objetivo específico de la presente investigación en el deseo de caracterizar a los estudiantes.

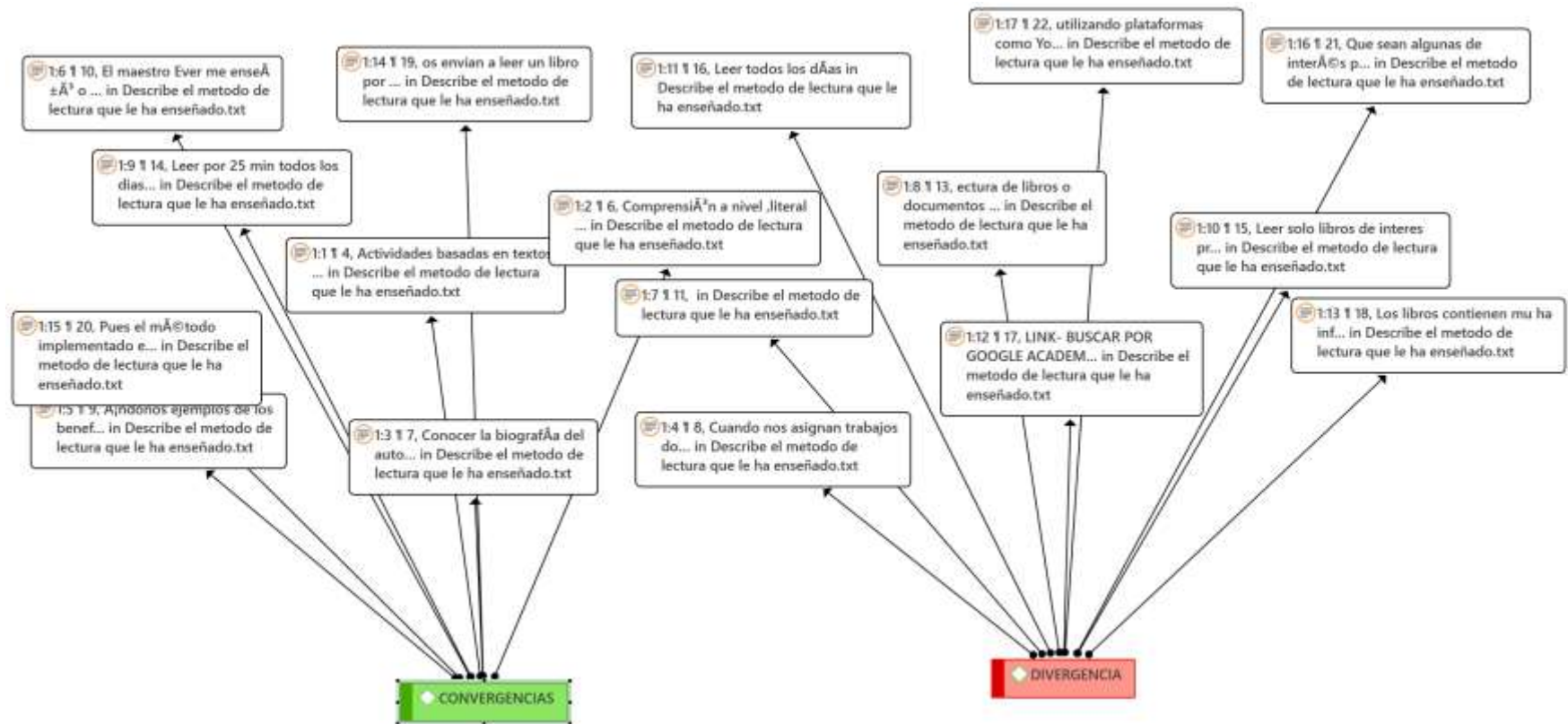


Figura 17. ¿Ha recibido algún método para desarrollar lecturas en el aula? Fuente Elaboración propia

Frente a las respuestas planteadas por los estudiantes, se pudo establecer en la figura 17 las apreciaciones convergentes en una mínima aproximación a la pregunta y otras respuestas totalmente divergentes y alejadas del contexto de la pregunta circunstancia que hace suponer un desconocimiento de métodos asociados para hacer una gestión adecuada de la comprensión lectora.

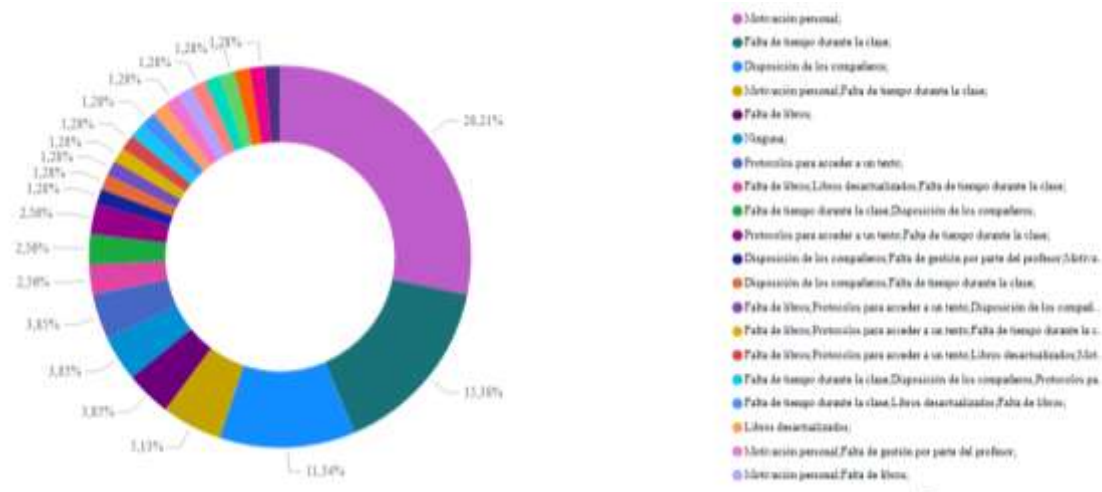


Figura 19. Dificultades encontradas para participar en actividades de aula orientadas al desarrollo de la lectura crítica por parte de los estudiantes. Fuente Elaboración propia

En referencia a las dificultades que desde la participación de los estudiantes estos señalan como causantes de una falta de desarrollo en la lectura crítica en el aula, llama la atención que el 28,21 % lo atribuye a la falta de motivación personal, seguido de la falta de tiempo durante la clase lo cual corresponde al 15,38%. Un 11,54% atribuye la dificultad a efectos de vecindad, pues manifiestan que la dificultad surge por la influencia de los mismos compañeros. El porcentaje restante se distribuye en la realización de estas actividades combinadas, lo cual representa el 44,87% del total de los participantes (ver figura 19).

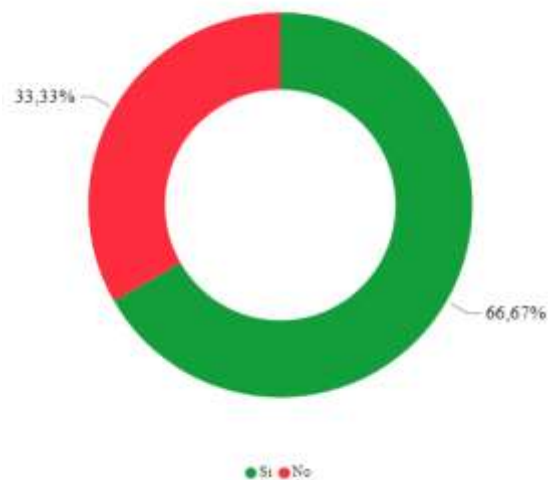


Figura 20. Formación orientada al desarrollo de la lectura crítica. *Fuente* Elaboración propia

El 66, 67% de los estudiantes reconoce haber estado expuestos a procesos de formación orientados al desarrollo de la Lectura crítica, sin embargo, llama la atención que un 33,3% de los estudiantes participantes contrasta con lo ya señalado y que se puede apreciar en la figura 20.

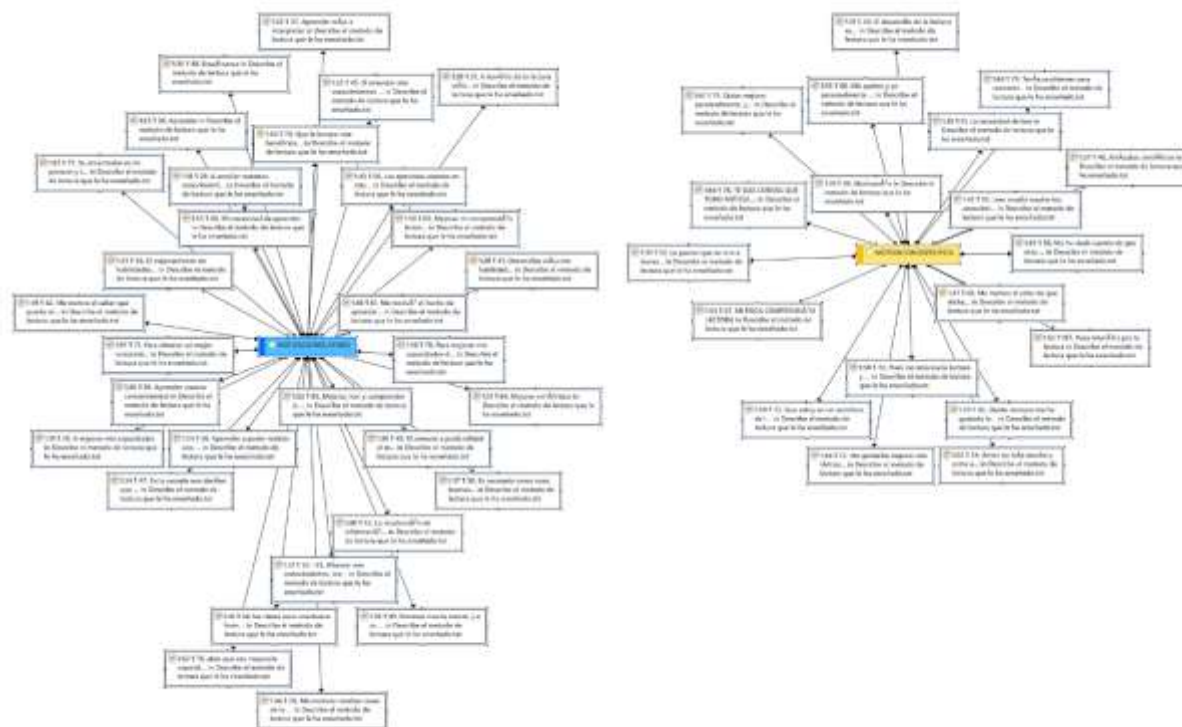


Figura 21. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado al desarrollo de la competencia de la lectura crítica? Fuente Elaboración propia

En la figura 21, frente al análisis realizado a esta pregunta se logró establecer en una primera codificación que se identificaban dos tipos de motivaciones la primera denominada por los investigadores MOTIVACIONES AFINES, que reflejaba voces comunes frente a los que los motiva hacia la lectura crítica; y por otra parte están las MOTIVACIONES ESPECÍFICAS, que centran sus voces en motivaciones más intrínsecas y se identifican como potenciales oportunidades de mejora.

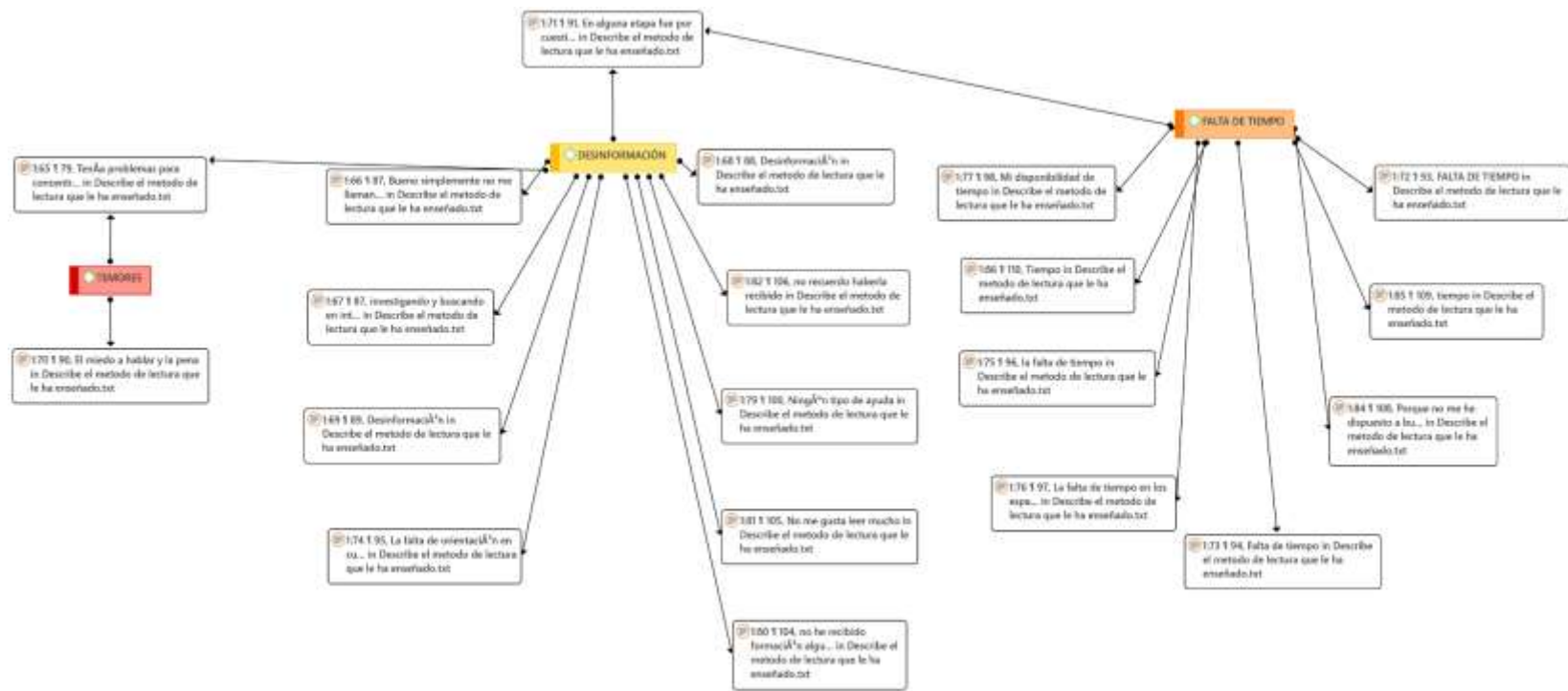


Figura 22. ¿Qué factores han incidido para no recibir formación orientada al desarrollo de la lectura crítica? Fuente Elaboración propia

El resultado del análisis mostrado en la figura 22, frente a la pregunta planteada se logró identificar tres codificaciones iniciales que los investigadores denominaron FALTA DE TIEMPO, DESINFORMACION Y TEMORES; dentro de esta codificación llama la atención que algunos estudiantes señalan sentir temor al momento de enfrentar procesos relacionados con la lectura crítica en contraste de otro grupo que manifestó no tener tiempo.

Otro aspecto importante en este proceso de caracterización fue la implementación dentro del instrumento de 10 preguntas parametrizadas bajo escala Likert y que, a través de un Análisis Factorial Exploratorio, permitió poner en evidencia factores que al ser analizados contribuyeron a una mejor comprensión del componente de caracterización.

4.2. Análisis Factorial Exploratorio Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes

Matriz de componente rotado Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes^a

	Componente		
	1	2	3
Lectura de libros	,884		
Lectura de 1 libro por lo menos una vez al mes	,836	,106	-,109
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	,705	,241	
Recomendaciones de libros que ha leído con amigos	,689		,346
Revisiones a catálogos que promocionan libros	,541	,375	
Visita a la biblioteca	,361	,710	-,218
Consultas en diccionarios cuando lee	-,150	,666	,399
Consultas a textos científicos	,114	,637	,199
Anotaciones al momento de leer un libro		,127	,868
Lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	,420	,132	,675

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Figura 23. Matriz de Componente rotado Encuesta de caracterización aplicada a estudiantes. Fuente Elaboración propia

Esta matriz de componente rotado permite apreciar a través de los distintos colores la agrupación por factores de los ítems la encuesta, proceso que se desarrolló a través del software SPSS. El resultado del Análisis factorial exploratorio permitió identificar 3 factores (ver figura 23), los cuales se detallan de la siguiente manera: Los ítems 1, 2, 5, 6 y 9 de la encuesta de

caracterización aplicada a estudiantes (Lectura de libros, Lectura más de 1 libro por lo menos una vez al mes, En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto, Revisiones a catálogos que promocionan libros y Recomendaciones de libros que ha leído con amigos); se agruparon en el factor denominado **Hábito lector**, resaltado en la figura 23 con color amarillo. Por otra parte, los ítems 4, 3 y 7, que se refieren a (consultas en diccionarios cuando lee, visita a la biblioteca, consultas a textos científicos) se agruparon en el factor **Consulta de textos**, resaltado en la figura 23 con color azul. Con respecto a los ítems 8 y 10 (Anotaciones al momento de leer un libro y Lecturas repetitivas de textos que le ha atraído) se agruparon en el factor **Actividades de Lectura**, resaltado en la figura 23 con color rojo.

Cada una de las categorías agrupadas y anteriormente señaladas fue motivo de análisis con el propósito de poder establecer desde la perspectiva de los participantes (estudiantes), su valoración en términos de porcentaje y ajustado a una escala de Deficiente hasta Excelente.

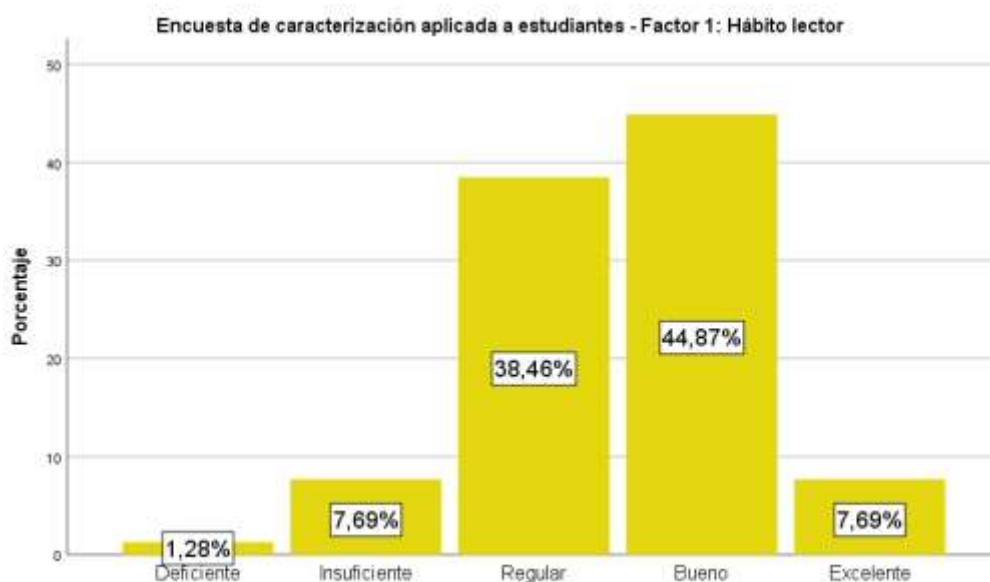


Figura 24. Factor 1: Hábito lector - Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes. Fuente Elaboración propia

En este factor, Hábito lector que agrupa los ítems 1, 2, 5, 6 y 9, se califica con un puntaje que va de 1 a 25 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 25 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 5 puntos el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 6 a 10 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 11 a 15 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 16 a 20 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 21 a 25 puntos el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. Al apreciar la figura 24 y en atención a la valoración descrita anteriormente, se logra evidenciar que un porcentaje correspondiente a 52,56% de los estudiantes valora este factor en términos de Bueno y Excelente. No obstante, el 47,44% de los estudiantes ponderan este factor con valoraciones de Regular a Deficiente; aspecto que se considera importante para atender pues el hábito lector, se constituye en un punto de referencia para el desarrollo de la competencia de la Lectura Crítica.

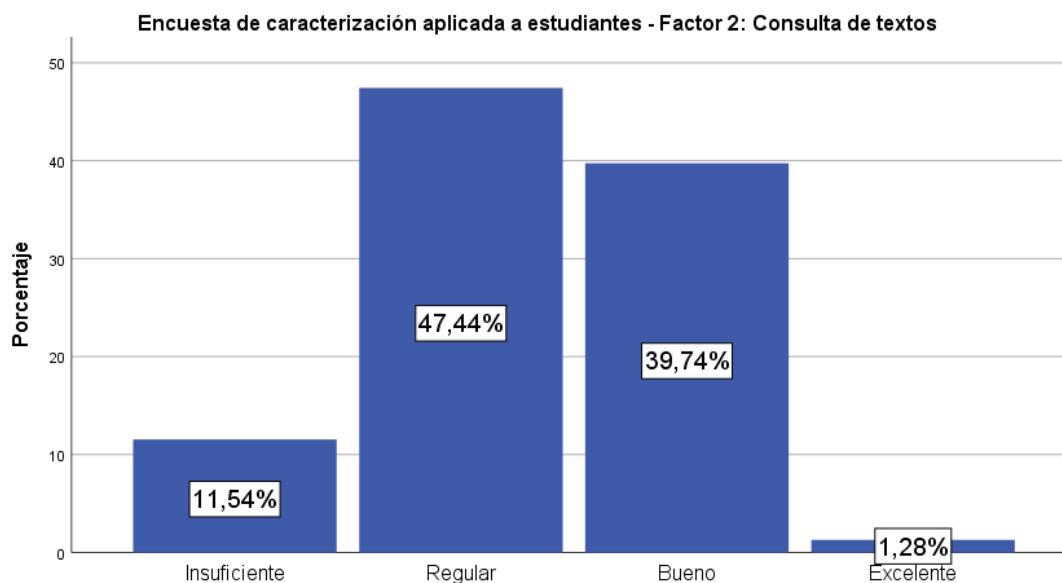


Figura 25: Consulta de textos - Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes. Fuente Elaboración propia

En el factor, Consulta de textos que agrupa los ítems 4, 3 y 7, se califica con un puntaje que va de 1 a 15 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 15 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 3 puntos el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 4 a 6 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 7 a 9 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 10 a 12 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 13 a 15 puntos el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. Es así como en la figura 25, se logra evidenciar que solo el 41,02% de los estudiantes valora este factor en términos de Bueno y Excelente. No obstante, el 58,98% de los estudiantes ponderan este factor con valoraciones de Regular a insuficiente; siendo la consulta de textos un aspecto que se considera importante para atender, y se muestra coincidente con la baja ponderación de los estudiantes en el hábito lector tratado en el factor anterior.

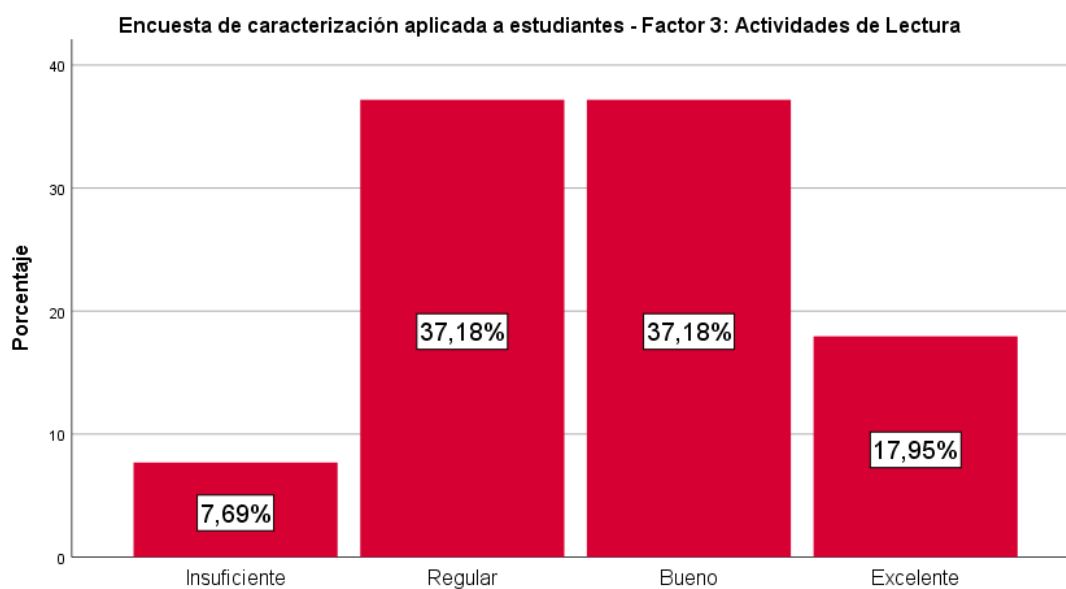


Figura 25. Factor 3: Actividades de Lectura - Encuesta de caracterización aplicado a estudiantes Fuente Elaboración propia

En el factor, Actividades de Lectura que agrupa los ítems 8 y 10, se califica con un puntaje que va de 1 a 10 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 10 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 2 puntos el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 3 a 4 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 5 a 6 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 7 a 8 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 9 a 10 puntos el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. Es así como en la figura 26, se logra evidenciar que un porcentaje del 55,13% de los estudiantes valora este factor en términos de Buena y Excelente. No obstante, el 44,87% de los estudiantes ponderan este factor con valoraciones de Regular a insuficiente; aspecto que pone en evidencia la ausencia de prácticas que les permitan a los estudiantes hacer lecturas eficientes y comprensivas, pues se nota la poca importancia que representa para ellos el subrayar y hacer lecturas repetitivas.

4.3. Resultados Caracterización Componente profesores

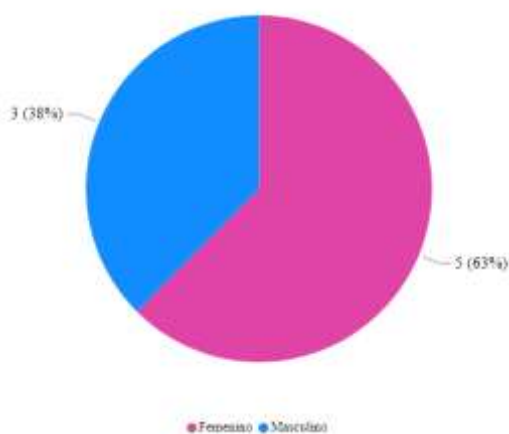


Figura 26. Porcentaje de profesores participantes por género. Fuente Elaboración propia

Desde el establecimiento de los participantes, la figura 27 nos muestra un total de 8 profesores distribuidos a partir de su género (femenino y masculino) con una representación del 63% y 38% respectivamente.

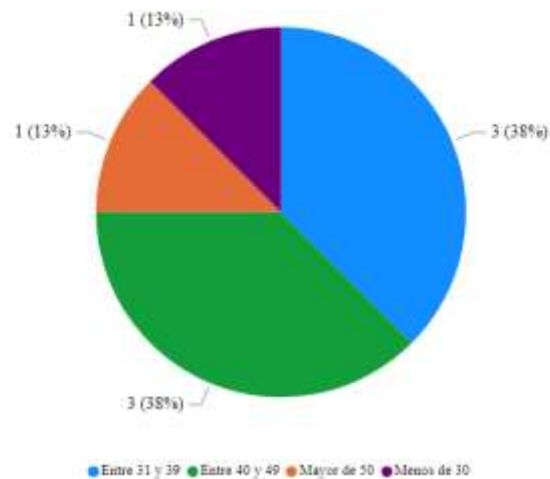


Figura 27. Porcentaje de profesores participantes por edades. Fuente Elaboración propia

Resulta importante en el marco de la caracterización poder identificar las edades de los participantes desde el componente profesores. En ese sentido, en la figura 28 se identifica que un 38% de los profesores participantes están en edad comprendidas entre los 31 y 39 años y los 40 y 49 años. De igual manera, el 13% de los participantes se encuentran con menos de 30 años. En igual sentido de proporción los mayores de 50 años. Esta distribución, permite considerar apreciaciones desde diferentes momentos de su desarrollo cronológico.

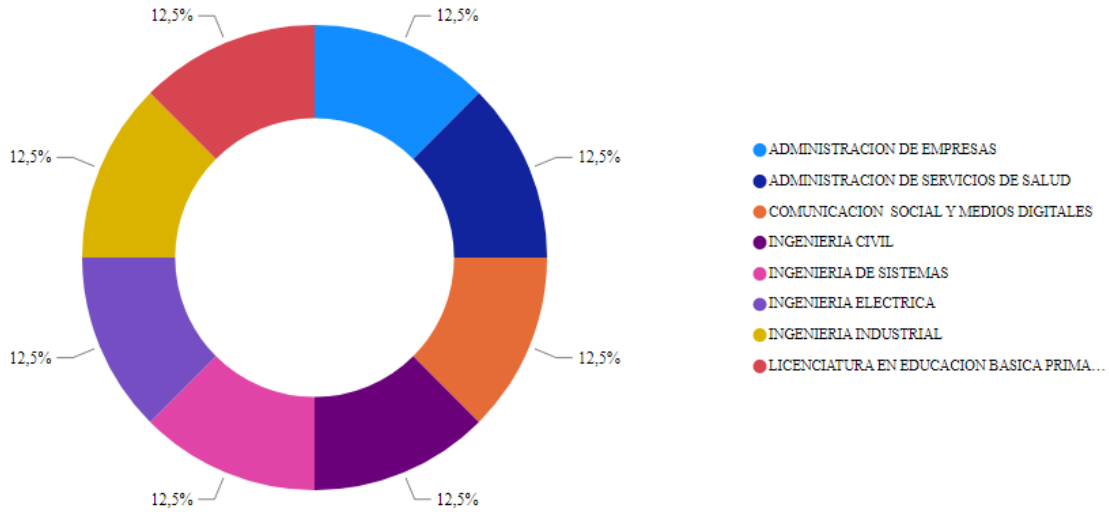


Figura 28. Porcentaje de profesores participantes por programa académico. Fuente Elaboración propia

La figura 29, muestra una distribución equitativa de todos los profesores que por programa académico fueron participantes de la investigación con un 12,5%.

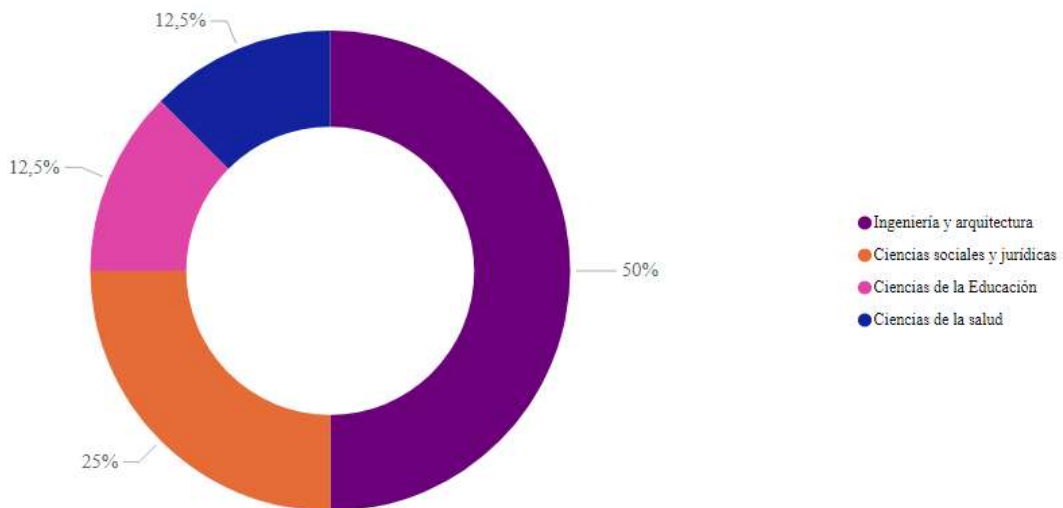


Figura 29. Estudios realizados en pregrado por los profesores. Fuente Elaboración propia

En la figura 30, se aprecia la distribución porcentual por áreas de formación que caracteriza a los profesores que participaron del proceso de investigación. Es así, como el 50% tiene

formación en áreas afines a la Ingeniería y arquitectura; un 25% a las áreas de Ciencias sociales y Jurídicas; un 12,5 % en Ciencias de la educación y el 12,5 restante a Ciencias de la Salud, permitiendo consolidado un colectivo de participantes con una buena representación en todas las áreas de formación desde la mirada del pregrado.

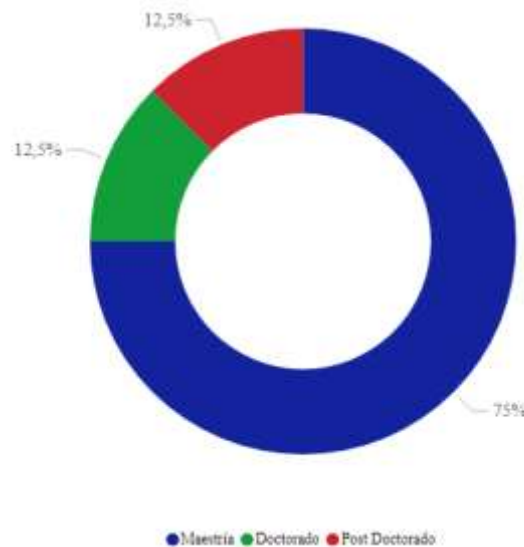


Figura 30. Estudios realizados en posgrado por los profesores. Fuente Elaboración propia

Teniendo en cuenta la distribución porcentual observada en la figura 31, podemos identificar que el 75% de los profesores participantes ha realizado estudios de posgrados de maestría. Asimismo, el 25% restante está distribuido equitativamente en profesores que han realizado estudios de Doctorado (12,5%) y Post Doctorado (12,5%), lo cual asegura altos niveles de formación posgradual entre los participantes del proceso de formación.

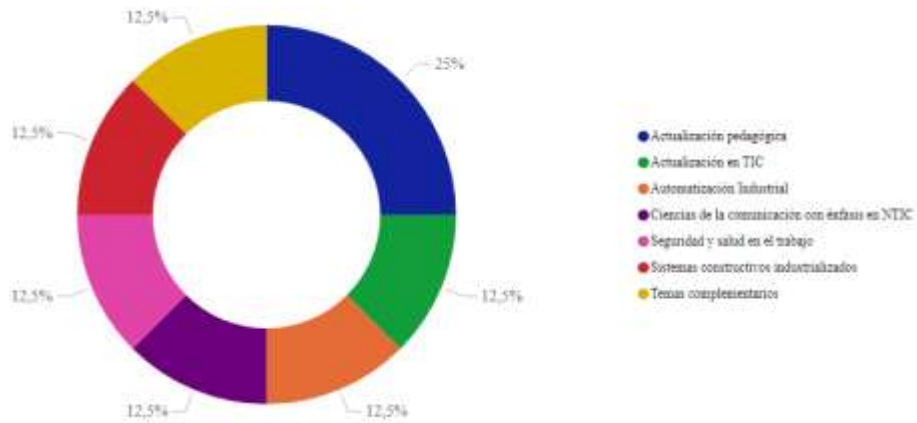


Figura 31. Temática de los estudios de posgrado realizados por los profesores participantes. Fuente Elaboración propia

Complementando la información anterior, la figura 32 muestra la distribución por área de formación posgradual, exponiendo que el 25% de los profesores participantes ha realizado estudios de Actualización pedagógica, dando como resultado que el 75% restante esté distribuido equitativamente (12,5%) en Actualización en TIC, Automatización Industrial, Ciencias de la comunicación, Seguridad y Salud en el trabajo, Sistemas constructivos y temas complementarios.

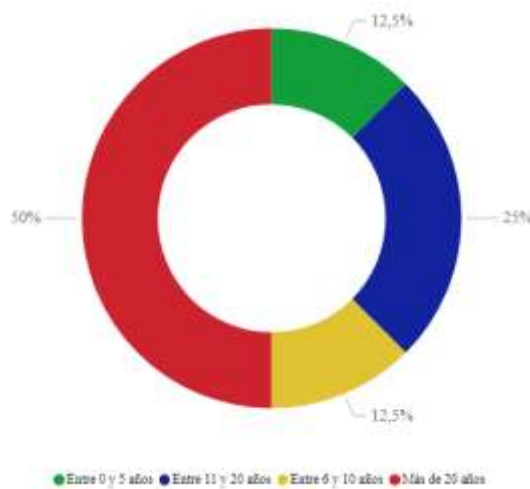


Figura 32. Tiempo que lleva desempeñándose como docente. Fuente Elaboración propia

Un aspecto para resaltar en referencia a la experiencia se logra identificar en la figura 33. Destacándose que el 50% de los participantes manifiestan llevar más de 20 años en el ejercicio profesional, seguido de un 25% que se ubican en una ventana de desempeño entre los 11 y 20 años, los restantes 25% se ubican con experiencia menor a los 10 años.

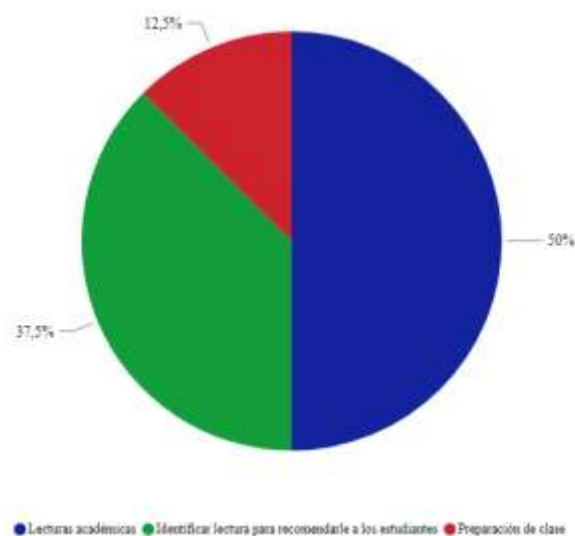


Figura 33. Uso bases de datos y/o biblioteca de los profesores participantes. Fuente Elaboración propia

Desde la intencionalidad que motiva el uso de bases de datos y biblioteca por parte de los profesores, se logra visualizar en la figura 34 que los porcentajes más altos se encuentra la lectura académica con una preferencia del 50%, identificar lecturas para recomendar a los estudiantes con 37,5% y para la preparación de clases el 12,5% de los profesores participantes. Esta apreciación es susceptible de análisis en atención a la importancia y trascendencia que encierra la preparación de la clase desde la gestión del profesor, que finalmente será puesta en evidencia en el aula de clase y donde el receptor final será el estudiante.

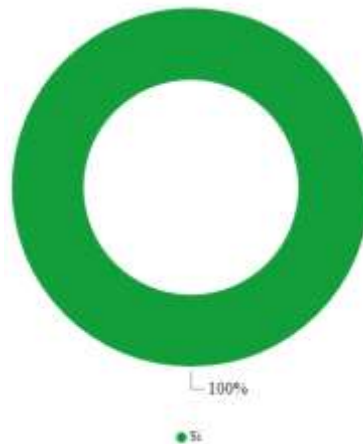


Figura 34. Distribución de profesores participantes que lee libros en formato digital Fuente Elaboración propia

En cuanto a la lectura de libros en formato digital, la totalidad de los profesores que participaron de la investigación afirma que realiza lectura de libros digitales como se puede apreciar en la figura 35. Aspecto que supone a pesar de la experiencia en algunos profesores que supera los 20 años una adecuada adaptación a las nuevas formas digitales para generar conocimiento.

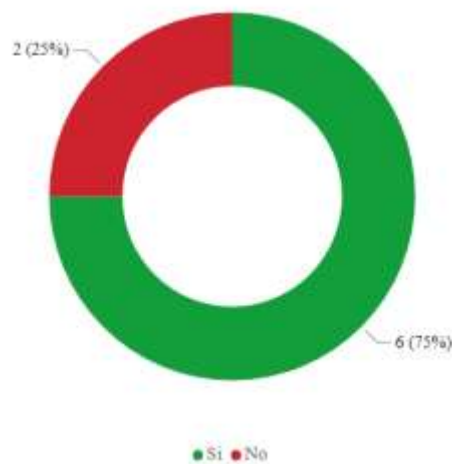


Figura 35. Utilización de método, estrategia o técnica para motivar la lectura en el aula. Fuente Elaboración propia

La figura 36, evidencia a partir de la percepción de los profesores, en la gestión en el aula relacionada con métodos, estrategias o técnicas para motivar la Lectura en el aula, el 75% de los profesores afirma utilizarlo, mientras que el porcentaje restante no utiliza ninguno. Este indicador contrasta con las respuestas brindada por los estudiantes representada en la figura 16. Lo cual supone que, si bien los profesores manifiestan conocer algún método de la gestión de la Lectura crítica, estos métodos desde sus denominaciones no son reconocidos por los estudiantes, lo que nos lleva a inferir que si existe algún tipo de intencionalidad por parte del profesor para motivar la lectura crítica en el aula esta se dispersa o no alcanza el objetivo o la meta que se establece en la planeación.

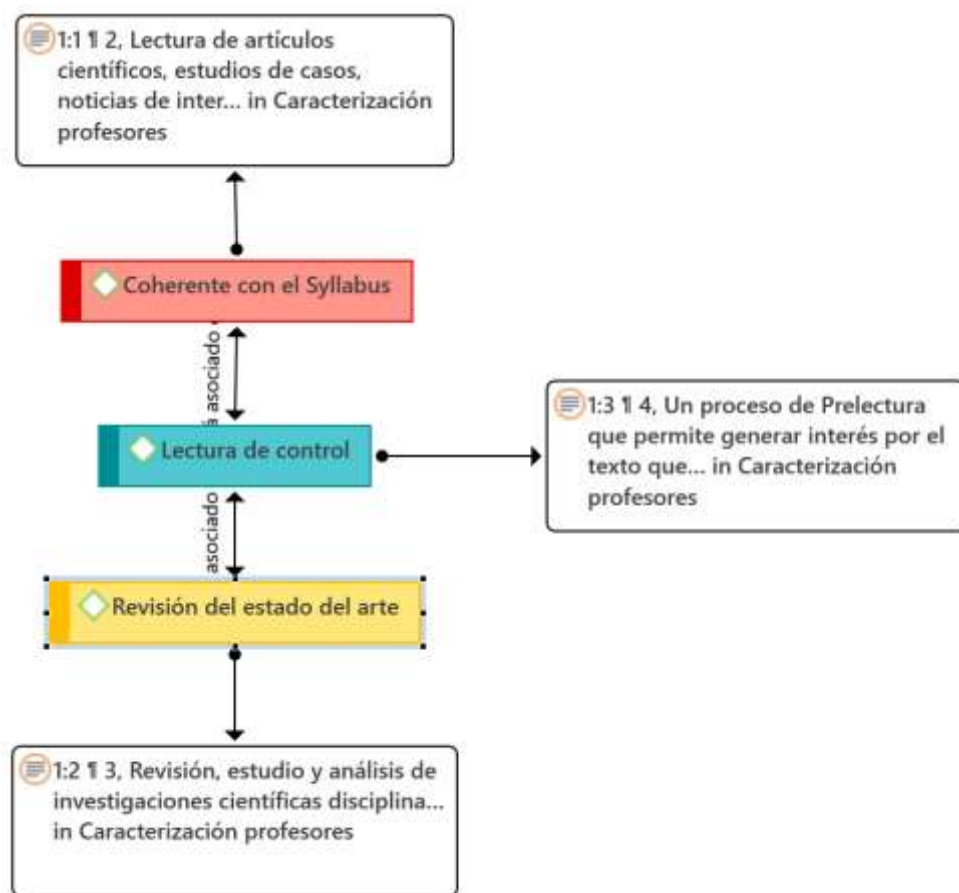


Figura 36. Describa brevemente el método, estrategia o técnica utilizada. Fuente: Elaboración propia

Frente a las respuestas planteadas por los profesores se pudo establecer apreciaciones convergentes en una mínima aproximación a la pregunta y otras respuestas totalmente divergentes alejadas del contexto de la pregunta (ver figura 37), circunstancia que hace suponer un desconocimiento de métodos asociados para hacer una gestión adecuada de la comprensión lectora en aula. En atención a la estructura del gráfico, se evidencian tres tipos de estrategias puestas en la escena del aula: Proceso de prelectura; revisión, estudio y análisis de investigaciones científicas; lecturas de artículos científicos y estudios de caso, que, si bien suponen una intencionalidad de cara a la lectura crítica, no permite evidenciar un método consistente que la promueva.

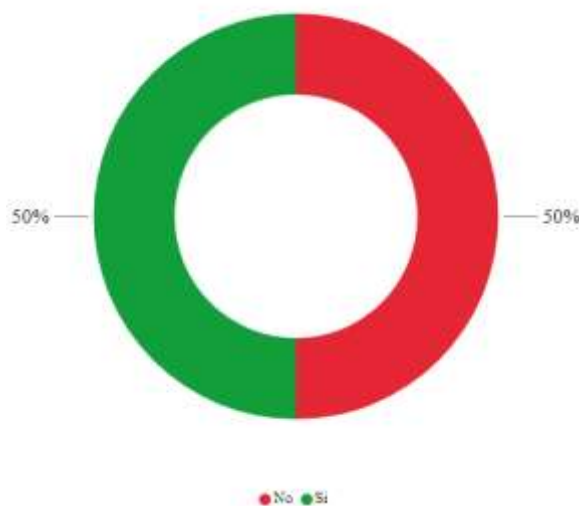


Figura 37. ¿El método, estrategia o técnica que utiliza cuenta con fundamentos teóricos que lo avalan? Fuente: Elaboración propia

A partir de la información anteriormente señalada, al consultar si los métodos, estrategias o técnicas que utilizan para motivar la lectura en el aula cuenta con fundamentos teóricos (ver figura 38) el 50% de los profesores confirma que sus prácticas son avaladas por referentes de la literatura. Mientras que, la mitad restante asegura no tener fundamentos teóricos que respalden sus métodos.

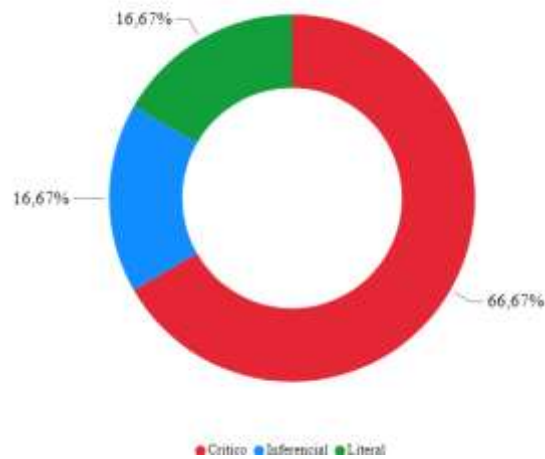


Figura 38. Nivel de desarrollo de Lectura que pretende desarrollar el método, estrategia o técnica utilizado por los profesores participantes Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados presentados en la figura 39 se evidencia que el 66,67% de los profesores pretende desarrollar un nivel de lectura crítico a partir de la aplicación de métodos, estrategias o técnicas. En cuanto al desarrollo de los niveles inferencial y literal, se presenta un porcentaje de 16,67% en ambos niveles.

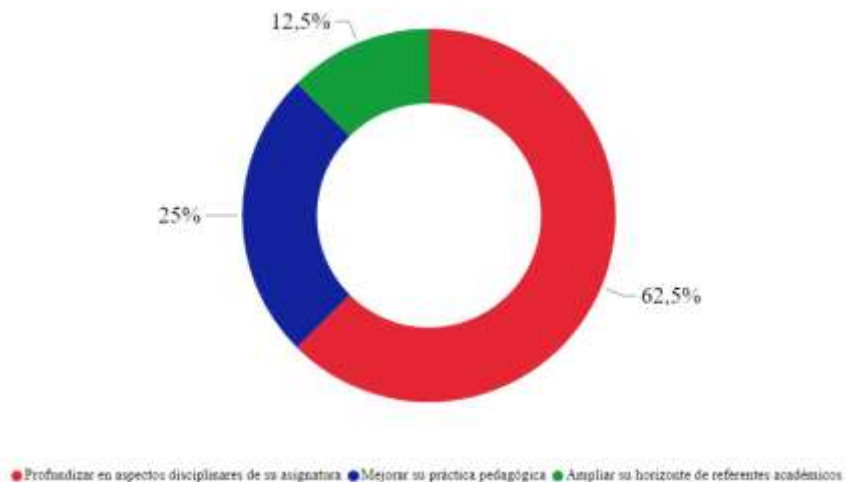


Figura 39. Percepción de la importancia de la Lectura Crítica de los profesores participantes. Fuente: Elaboración propia

Desde la percepción de la importancia que tiene la Lectura Crítica por parte de los profesores (ver figura 40), se logra identificar que entre los porcentajes más altos se encuentra con el 62,5% profundizar en aspectos disciplinares de sus asignaturas, seguido por la mejora de su práctica pedagógica con el 25% y ampliar sus horizontes de referentes académicos con el 12.5%.

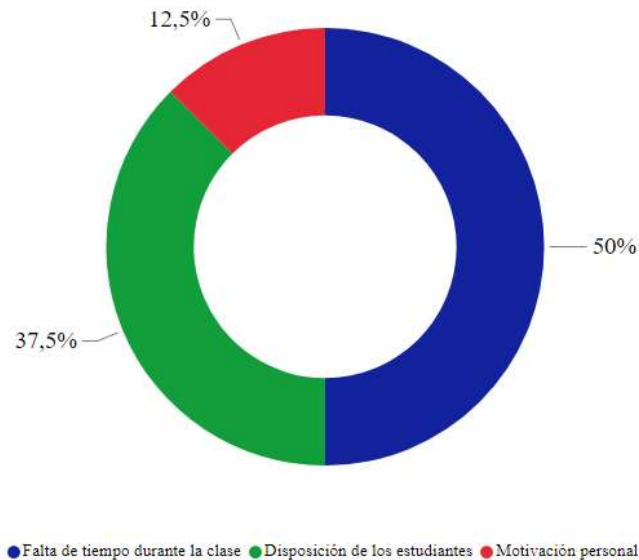


Figura 40. Dificultades encontradas para gestionar en el aula el desarrollo de la lectura crítica por parte de los profesores participante. *Fuente:* Elaboración propia

En referencia a las dificultades que desde la percepción de los profesores señalan como causantes: la falta de tiempo durante la clase con el 50%, seguido de la disposición mostrada por los estudiantes lo cual corresponde al 37,5% y como un 12,5% atribuye la dificultad la motivación personal (ver figura 41). Este factor es importante atenderlo, puesto que en la declaración de los planes de asignatura se enmarcan actividades que promuevan el desarrollo de la Lectura Crítica.

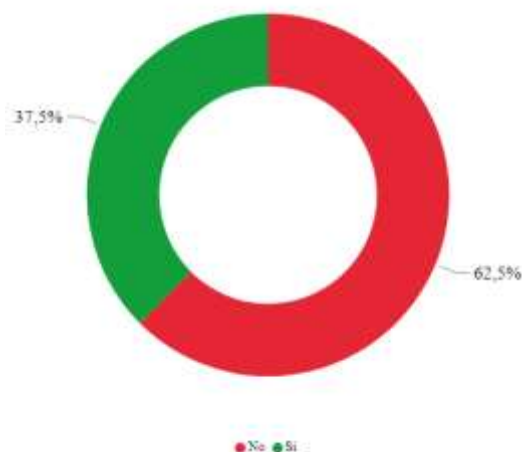


Figura 41. Formación orientada a la a la gestión y desarrollo de la lectura crítica. Fuente: Elaboración propia

El 62, 5% de los profesores reconoce haber estado expuesto a procesos de formación orientados al desarrollo de la Lectura crítica, sin embargo, llama la atención que un 37,5% de los profesores participantes contrasta con lo ya señalado y que se puede apreciar en la figura 42.



Figura 42. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado a la gestión de la lectura crítica? Fuente: Elaboración propia

Frente al análisis realizado a esta pregunta se logró establecer en la figura 43, una primera codificación que se identificaban dos tipos de motivaciones la primera denominada ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA por los investigadores, que reflejaba voces comunes frente a

los que los motiva hacia la lectura crítica; y por otra parte están las MEJORA PRÁCTICAS DOCENTE, que centran sus voces en motivaciones más intrínsecas y se identifican como potenciales oportunidades de mejora.

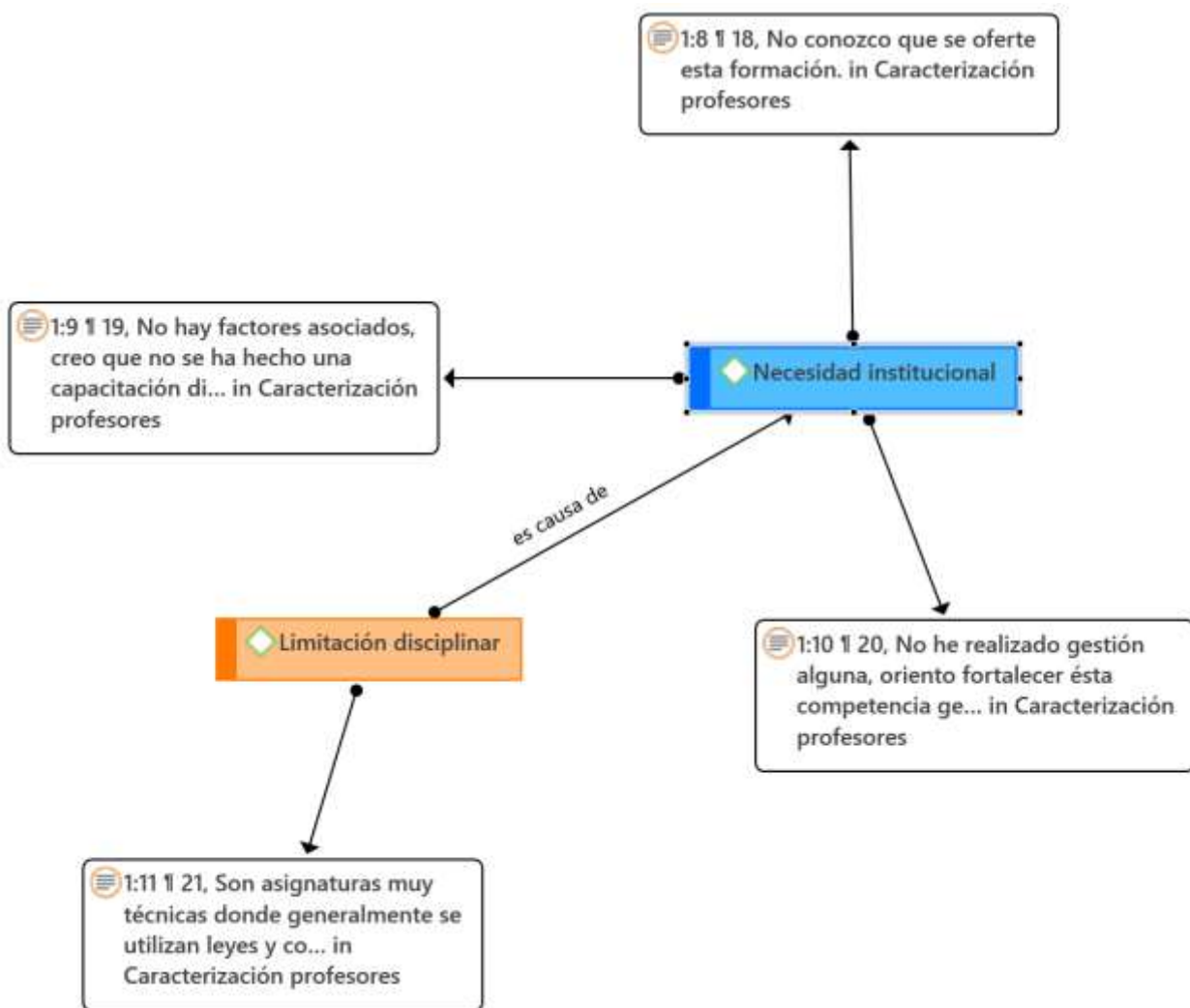


Figura 43. ¿Qué factores han incidido para no recibir formación orientada a la gestión de la lectura crítica en aula? Fuente: Elaboración propia

El resultado del análisis frente a la pregunta planteada, en la figura 44 se lograron identificar dos codificaciones iniciales que los investigadores denominaron NECESIDAD INSTITUCIONAL y LIMITACIÓN DISCIPLINAR dentro de esta codificación llama la atención que algunos

profesores señalan sentir la necesidad de procesos relacionados con la lectura crítica a nivel institucional en contraste de otro grupo que manifestó que los limitaban los aspectos disciplinares.

Al igual que con los estudiantes, dentro del instrumento para profesores se dispusieron 10 preguntas parametrizadas bajo escala Likert y que, a través de un Análisis Factorial Exploratorio, permitió poner en evidencia factores que al ser analizados contribuyeron a una mejor comprensión del componente de caracterización para los profesores.

Análisis Factorial Exploratorio Encuesta de caracterización aplicado a profesores

Matriz de componente rotado Encuesta de caracterización aplicado a profesores^a

	Componente		
	1	2	3
Lectura de 1 libro por lo menos una vez al mes	,975		
Lectura de libros	,944	,229	,196
Revisiones a catálogos que promocionan libros	,787	,309	,382
Lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	,768	,564	,129
Recomendaciones de libros que ha leído con amigos	,661	,583	
Consultas en diccionarios cuando lee	,178	,852	
Visita a la biblioteca		,852	,279
Consultas a textos científicos	,463	,710	-,405
Anotaciones al momento de leer un libro		,305	,922
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	,446	-,368	,753

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Figura 44. Matriz de componente Rotado Encuesta de caracterización aplicado a profesores. *Fuente:* Elaboración propia

Al realizar el análisis de la figura 45, denominada matriz de componente rotado se lograron agrupar los ítems 2, 1, 6, 10 y 9 de la encuesta de caracterización aplicada a profesores

(correspondientes a lectura más de 1 libro por lo menos una vez al mes, lectura de libros, revisiones a catálogos que promocionan libros, lecturas repetitivas de textos que le ha atraído, recomendaciones de libros que ha leído con amigos); en el factor denominado **Hábito lector** resaltado en la figura 45 con color amarillo. Por otra parte, los ítems 4, 3 y 7, que se refieren a (consultas en diccionarios cuando lee, visita a la biblioteca, consultas a textos científicos) se agruparon en el factor **Consulta de textos**, resaltado en la figura 45 con color azul. Con respecto a los ítems 8 y 5 (Anotaciones al momento de leer un libro y en la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto) se agruparon en el factor **Actividades de Lectura**, resaltado en la figura 45 con color rojo.

Cada una de los factores agrupados y anteriormente señaladas fue motivo de análisis con el propósito de poder establecer desde la perspectiva de los participantes (profesores), su valoración en términos de porcentaje y ajustado a una escala de Deficiente hasta Excelente.

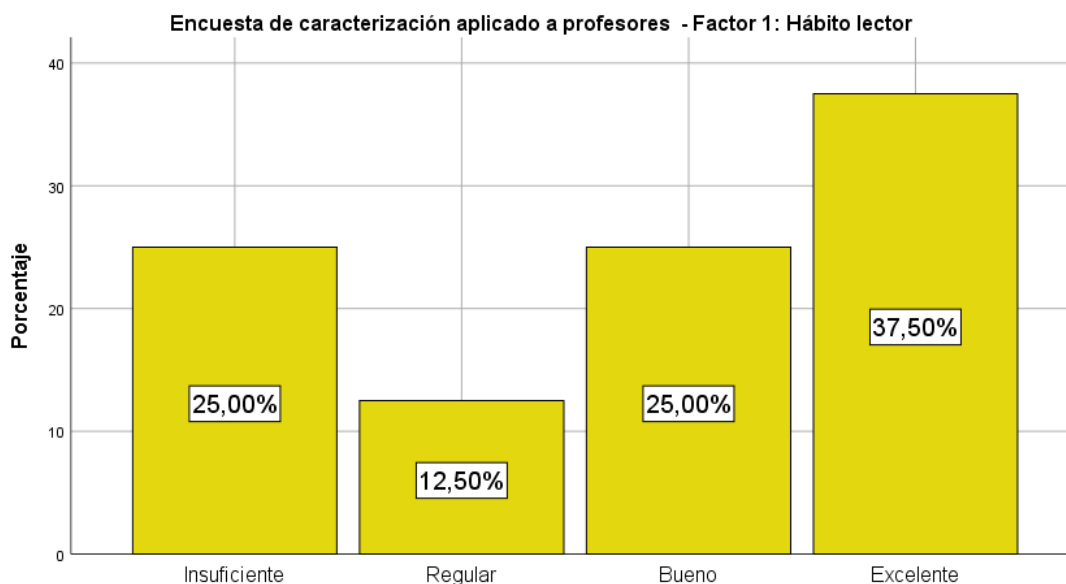


Figura 45. Factor 1: Hábito lector - Encuesta de caracterización aplicado a profesores Fuente: Elaboración propia

En este factor, Hábito lector (ver figura 46), que agrupa los ítems 2, 1, 6, 10 y 9, se califica con un puntaje que va de 1 a 25 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 25 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 5 puntos el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 6 a 10 puntos, obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”; si es de 11 a 15 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 16 a 20 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 21 a 25 puntos el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. Al apreciar la figura 46 y en atención a la valoración descrita anteriormente, se logra evidenciar que un porcentaje correspondiente a 62,5% de los profesores valora este factor en términos de Bueno y Excelente. No obstante, el 37,5% de los profesores ponderan este factor con valoraciones de Regular a insuficiente; aspecto que se considera importante para atender pues el hábito lector, se constituye en un punto de referencia para el desarrollo de la competencia de la Lectura Crítica, mucho más cuando hablamos de las personas garantes de este proceso.

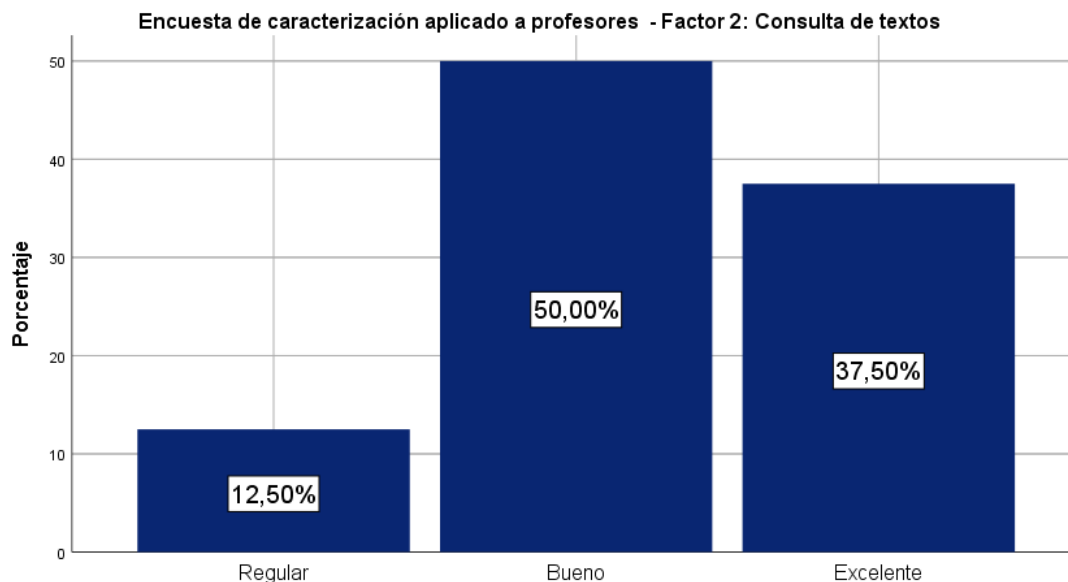


Figura 46. Factor 2: Consulta de textos - Encuesta de caracterización aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia

En el factor, Consulta de textos que agrupa los ítems 4, 3 y 7, se califica con un puntaje que va de 1 a 15 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 15 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 3 puntos el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 4 a 6 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 7 a 9 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 10 a 12 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 13 a 15 puntos el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. Es así como en la figura 47, se logra evidenciar que el 87,5% de los profesores valora este factor en términos de Buena y Excelente. Sin embargo, el 12,5% de los profesores ponderan este factor con valoraciones de Regular; considerándose éste un aspecto determinante teniendo en cuenta el desarrollo de procesos que llevan a cabo en el aula. Es importante atender, ya que coincide con la baja ponderación de los profesores en el hábito lector tratado en el factor anterior.

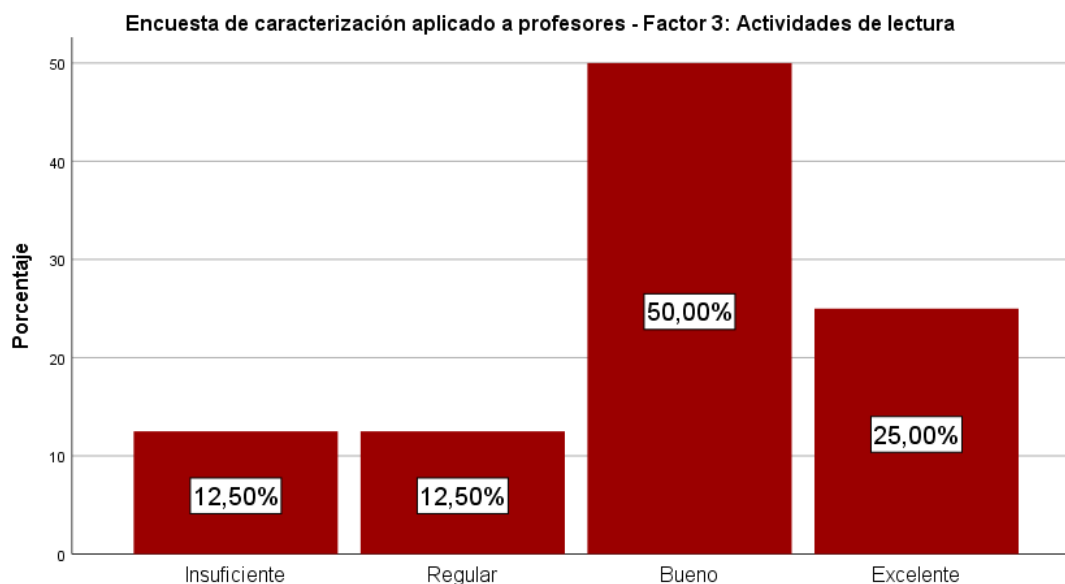


Figura 47. Factor 3: Actividades de Lectura - Encuesta de caracterización aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia

En el factor, Actividades de Lectura que agrupa los ítems 8 y 5, se califica con un puntaje que va de 1 a 10 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 10 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 2 puntos el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 3 a 4 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 5 a 6 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 7 a 8 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 9 a 10 puntos el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. Es así como en la figura 48, se logra evidenciar que un porcentaje del 75% de los profesores valora este factor en términos de Buena y Excelente. No obstante, el 25% de los profesores ponderan este factor con valoraciones de Regular a insuficiente; asimismo se evidencia ausencia de prácticas por parte de algunos profesores en actividades de lectura que se refieren a realizar anotaciones al momento de leer y hacer lecturas repetitivas.

4.4. Factores desempeño en los resultados de lectura crítica – Estudiantes

Para este componente se realizó la implementación de un instrumento de 15 preguntas; 14 de ellas parametrizadas bajo escala Likert y que, a través de un Análisis Factorial Exploratorio permitió poner en evidencia al ser analizados, factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica. Además, como complemento se planteó una pregunta en la que escogieron estrategias que utiliza el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.

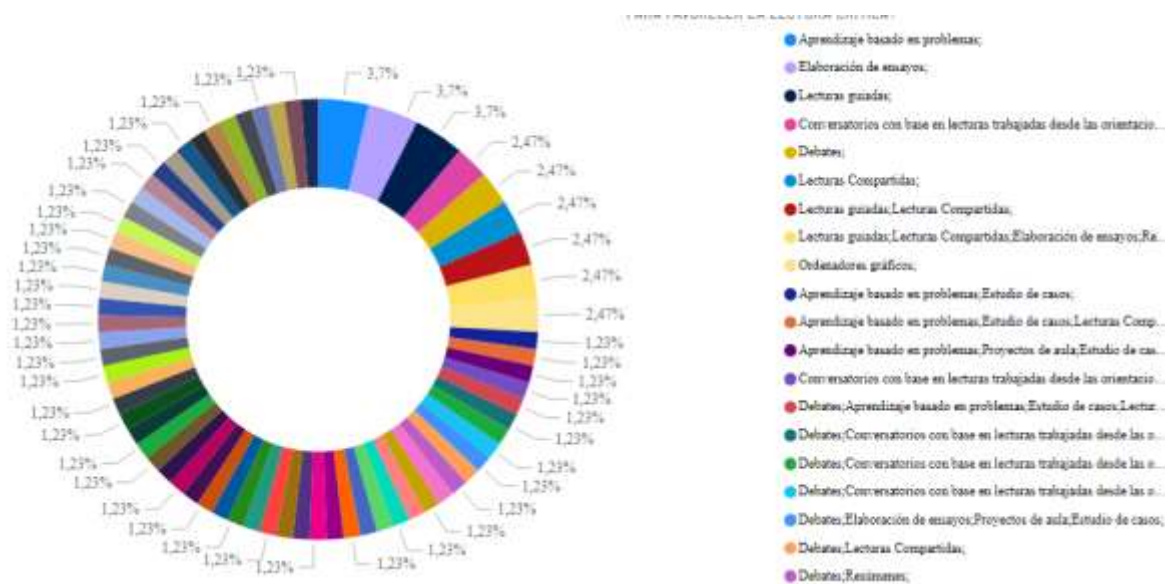


Figura 48. ¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica?

Fuente: Elaboración propia

Frente a la pregunta realizada a estudiantes sobre las estrategias que utiliza el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica, en la figura 49 se encuentran con mayor porcentaje de 3,7% aprendizaje basado en problemas, elaboración de ensayos, lecturas guiadas; seguidas de los conversatorios con base en las lecturas, los debates, las lecturas compartidas con el 2,47% cada una. El porcentaje restante se distribuye en el uso de estrategias combinadas, lo cual representa el 93,83% del total de los participantes.

Al realizar el análisis, los ítems 6, 9, 12, 13 y 14 de la encuesta realizada para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a estudiantes, se agruparon en el factor denominado **Gestión en el aula**. En el segundo factor **Tipologías textuales**, se agrupan los ítems 1, 8, 10 y 11. Seguido del factor **Método de lectura** en el que se ubica el ítem 4; los ítems 3, 5 y 7 se agrupan en el factor **Pertinencia comprensión profunda** y por último la de **Tiempo de planeación**, que ubica el ítem 2.

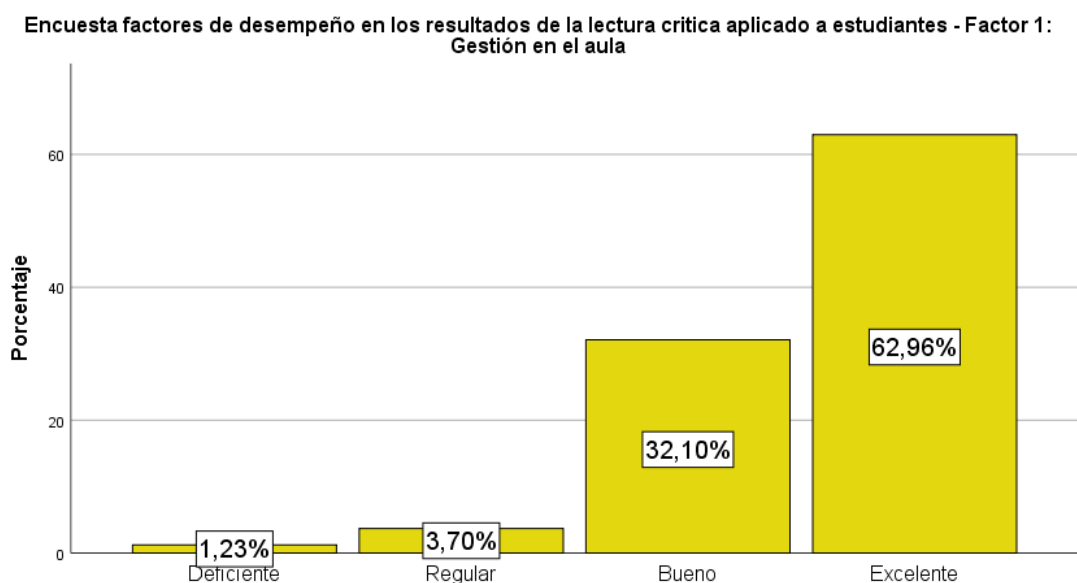


Figura 49. Factor 1: Gestión en el aula - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica.
Fuente: Elaboración propia

El factor Gestión en el aula (ver figura 50), que agrupa los ítems 6, 9, 12, 13 y 14 se califica con un puntaje que va de 1 a 25 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 25 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 5 puntos, el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 6 a 10 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 11 a 15 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 16 a 20 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 21 a 25 puntos el factor obtuvo

un puntaje de calificación “Excelente”. En la figura 50, se logra evidenciar que un porcentaje correspondiente a 95.06% de los estudiantes valora este factor en términos de Bueno y Excelente. No obstante, el 4,93% de los estudiantes ponderan este factor con valoraciones de regular y deficiente.

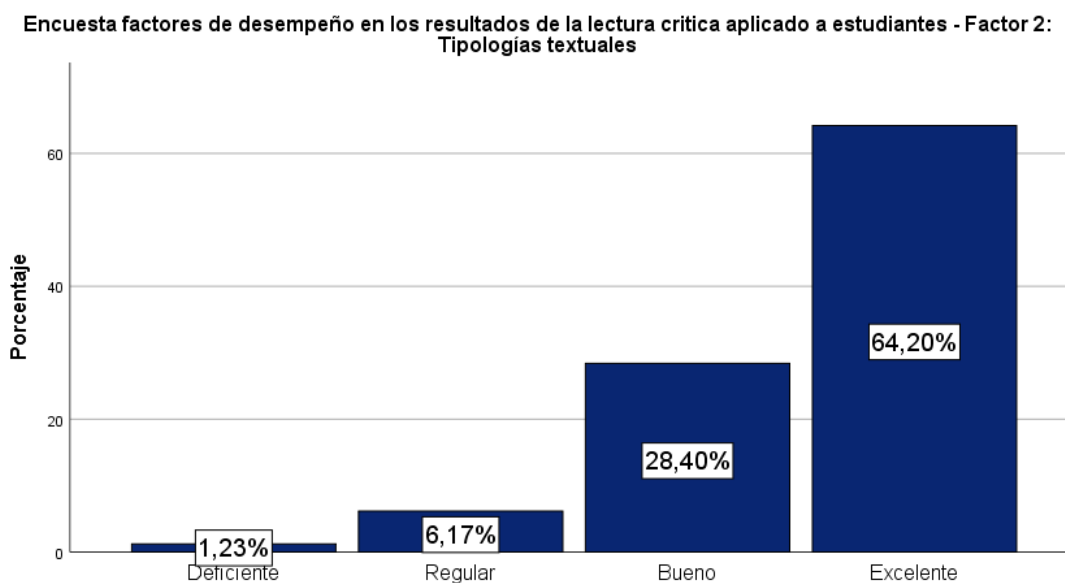


Figura 50. Factor 2: Tipologías textuales - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica.
Fuente: Elaboración propia

En el factor de Tipologías textuales que agrupa los ítems 1, 8, 10 y 11 se califica con un puntaje que va de 1 a 20 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 20 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 4 puntos, el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 5 a 8 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 9 a 12 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 13 a 16 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 16 a 20 puntos el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. Es así como en la figura 51, se logra apreciar que un porcentaje correspondiente a 92,6% de los estudiantes valora este factor en términos de Bueno y Excelente.

No obstante, el 7,4% de los estudiantes ponderan este factor con valoraciones de Regular e deficiente. Este es un aspecto importante, puesto que las competencias de lectura crítica consideran los diferentes tipos de textos, dentro de los que se encuentran continuos y discontinuos y por su intención comunicativa: narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos.

Encuesta factores desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a estudiantes - Factor 3: Método de lectura

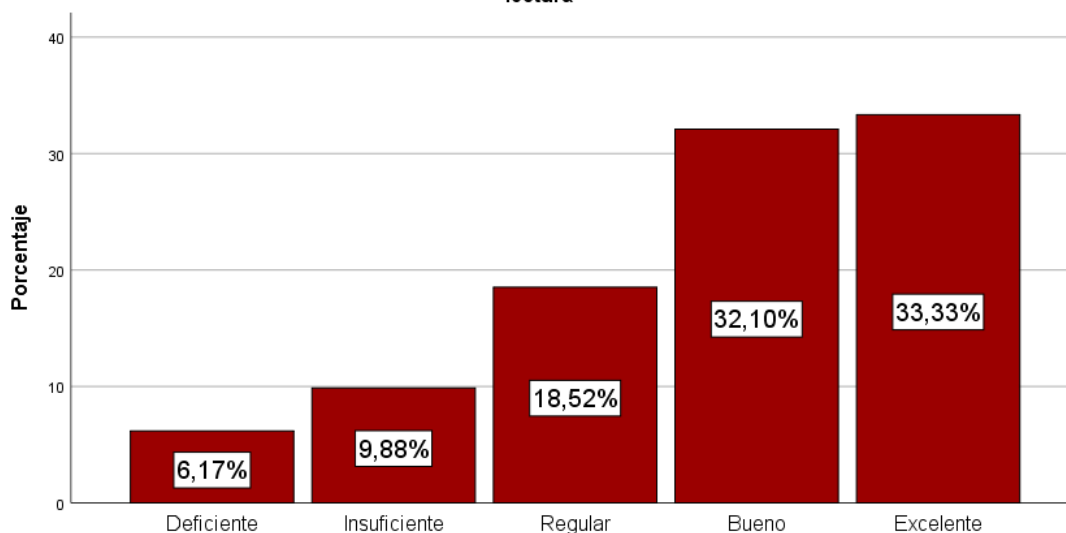


Figura 51. Factor 3: Métodos de lectura - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica.
Fuente: Elaboración propia

El factor denominado Método de lectura, en la que se ubica el ítem 4, se califica con un puntaje que va de 1 a 5 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 5 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene 1 punto, el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 2 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 3 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 4 puntos, el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen 5 puntos, el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. En la

figura 52, se logra apreciar que un porcentaje correspondiente a 65,43% de los estudiantes valora este factor en términos de Bueno y Excelente. No obstante, el 34,57% de los estudiantes ponderan este factor con valoraciones de Regular a deficiente.

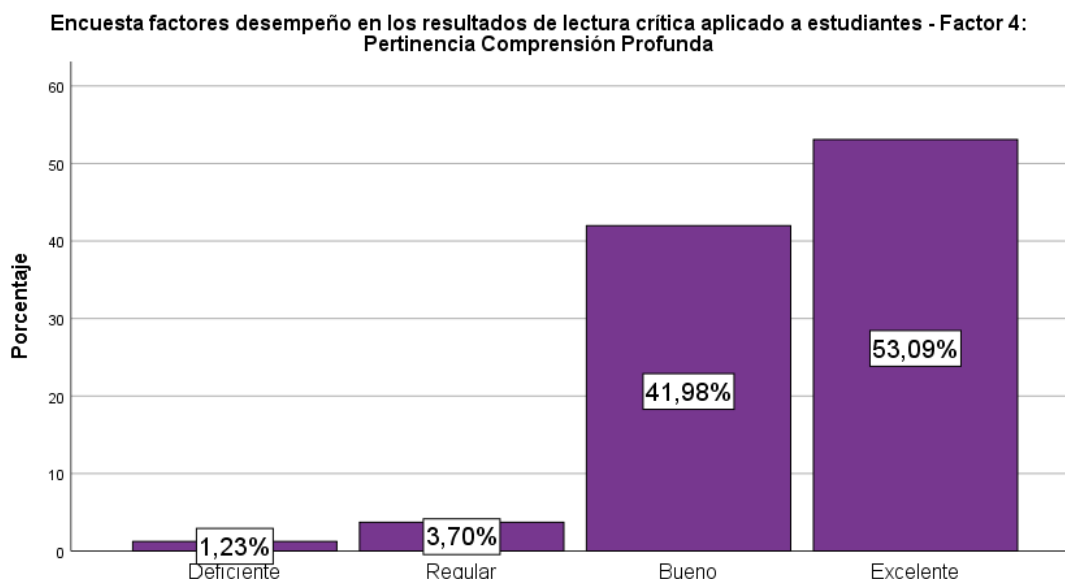


Figura 52. Factor 4: Pertinencia comprensión profunda - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica. Fuente: Elaboración propia

En el factor correspondiente a la Pertinencia comprensión profunda que agrupa los ítems 3, 5 y 7 se califica con un puntaje que va de 1 a 15 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 15 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 3 puntos, el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 4 a 6 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 7 a 9 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 10 a 12 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 13 a 15 puntos el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. Es así como en la figura 53, se evidencia que un porcentaje correspondiente a 95,07% de los estudiantes valora este factor en términos de Bueno

y Excelente. Sin embargo, el 4,93% de los estudiantes ponderan este factor con valoraciones en Regular y deficiente.

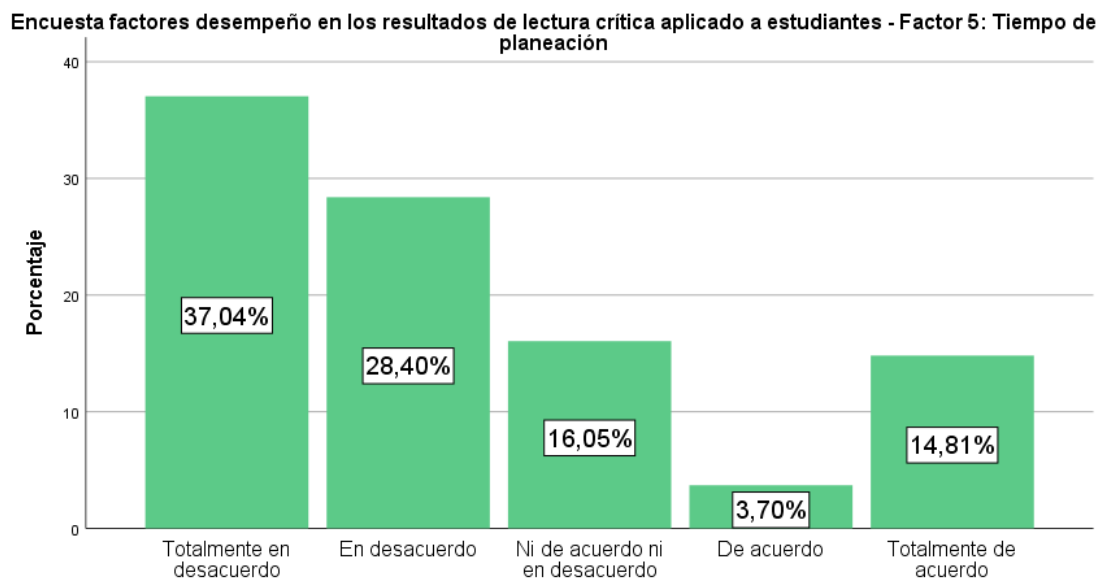


Figura 53. Factor 5: Tiempo de planeación - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica.
Fuente: Elaboración propia

En el factor 5, que se ubica el ítem 2, hace referencia al tiempo de planeación. La pregunta que corresponde a este ítem se planteó de manera negativa y los estudiantes respondieron acorde a los porcentajes que presenta la figura 54. El 37,04% de los estudiantes está Totalmente en desacuerdo que la puesta en escena de la clase por parte del profesor supone poco tiempo de planeación, el 28,40% En desacuerdo; Ni de acuerdo ni en desacuerdo el 16,05% de los estudiantes. No obstante, el 3,70% está de acuerdo y 14,81% totalmente de acuerdo que el tiempo de planeación no es suficiente por parte del profesor. Aspecto que se considera positivo, puesto que lo estudiantes reconocen la dedicación del profesor al momento de organizar estrategias y material para el desarrollo de la clase.

4.5. Factores desempeño en los resultados de lectura crítica - Profesores

El instrumento también se aplicó a profesores, éste contenía 15 preguntas, 14 de ellas parametrizadas bajo escala Likert y que, a través de un Análisis Factorial Exploratorio permitió poner en evidencia al ser analizados, factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica. Además, como complemento se planteó una pregunta en la que los profesores escogieron estrategias utiliza en el aula para favorecer la lectura crítica.

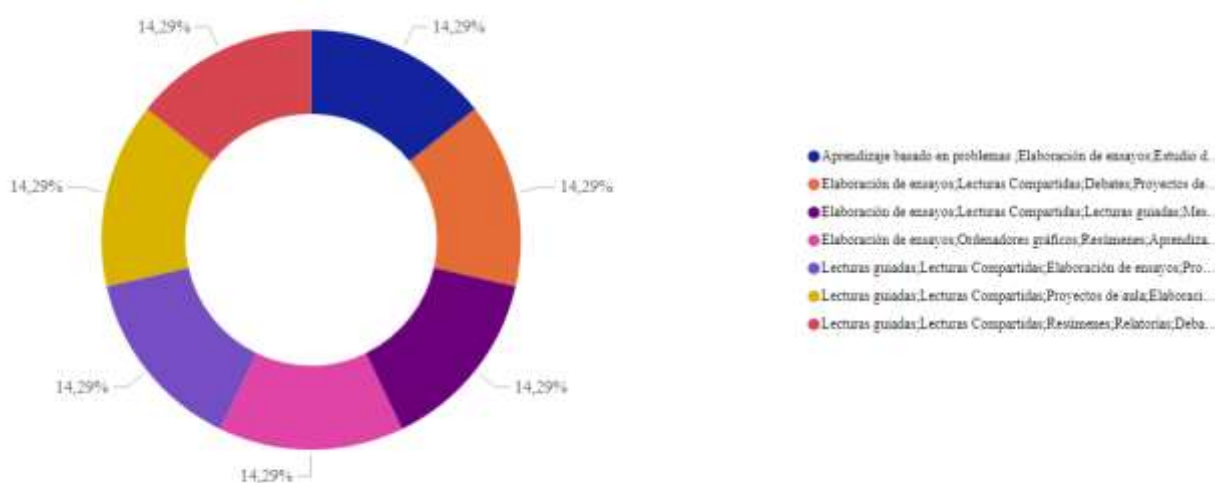


Figura 54. ¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el aula para favorecer la lectura crítica? Fuente: Elaboración propia

Con relación a lo observado en la figura 55, las estrategias más utilizadas por los profesores de reparten equitativamente la distribución porcentual con un 14,29%. Es este sentido, los profesores coinciden y utilizan diferentes estrategias para favorecer la lectura crítica.

Matriz de componente Rotado - Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores^a

	Componente			
	1	2	3	4
A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa de que el estudiante reflexione a partir de un texto, juzgar y validar su contenido	,991			-,122
A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa de que el estudiante comprenda la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido...	,927	,324		
A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa de que el estudiante identifique y entienda las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma exp...	,927	,324		
En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus asignaturas, realiza un análisis profundo de cada parte de los textos que propone leer para su clase.	,919	-,156	,276	,228
En el desarrollo de la gestión de aula en el marco de su asignatura, toma usted tiempo para orientar a sus estudiantes sobre las tipologías textuales que utiliza en clase.	,901	,286	,140	-,229
En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus asignaturas, tiene en cuenta algún método, estrategia o técnica para orientar las lecturas que propone.	,872	,260	,404	
Promueve el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica pedagógica y en el marco de su asignatura.	,829	,462	,228	-,177
Desarrolla en su gestión de aula, prácticas de lectura como estrategia que permite la construcción de conocimientos en la asignatura.	,774	-,118	,543	-,210
Considera que las lecturas que propone en el desarrollo de su asignatura guardan relación con las teorías y nociones dadas en las clases.	,185	,979		
En el desarrollo de las clases se relacionan ideas de alguna lectura con los conocimientos previos	,185	,979		
En el desarrollo de las clases se extraen conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura.		,794	,597	
Considera que es suficiente el tiempo empleado en la preparación de materiales para el desarrollo de la clase que tengan que ver con la lectura crítica.	,589	,612	,177	,482
En la planificación de trabajos independientes propone lecturas donde se utilicen textos continuos y discontinuos orientados al fortalecimiento de las competencias de la asignatura que acompaña.	,235	,120	,948	-,107
La enseñanza y lectura de diferentes tipologías textuales garantiza a un lector ser crítico y eficiente.	-,210	-,134	-,168	,952

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Figura 55. Matriz de componente Rotado - Encuesta para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia

En la figura 56, se pudo apreciar que los ítems 14, 13, 12, 3, 10, 4, 9 y 8 de la encuesta realizada para identificar factores que pueden estar afectando el desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores, se agruparon en el factor denominada **Gestión en el aula**, resaltado en la figura 56 con color amarillo. Los siguientes ítems 5, 6, 7 y 2 se agrupan en el factor **Lecturas pertinentes**, resaltado en la figura 56 con color azul. Con respecto a los ítems 11 y 1 se agruparon en el factor **Tipologías textuales**, resaltado en la figura 56 con color rojo.

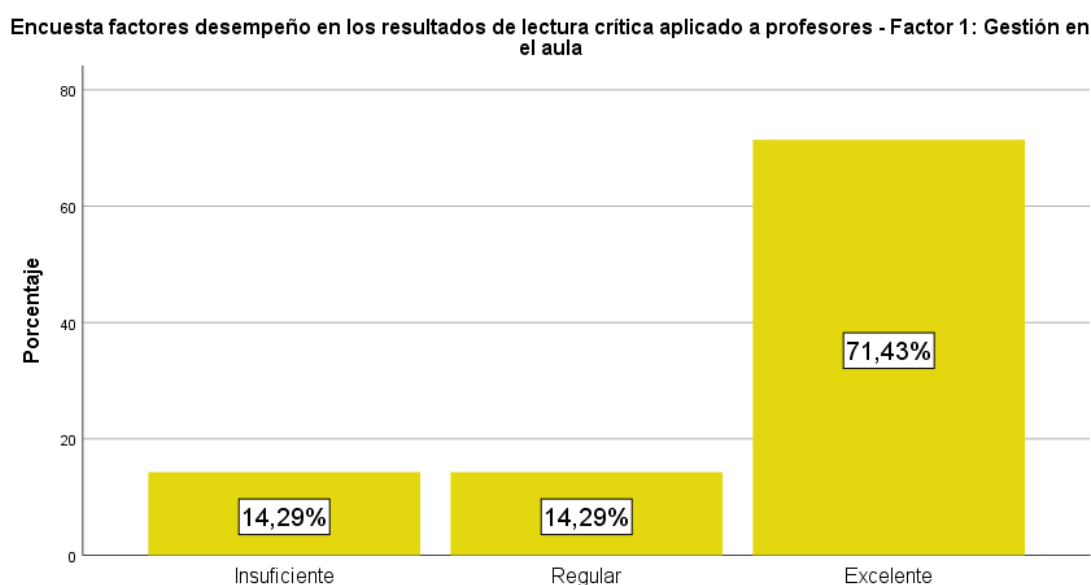


Figura 56. Factor 1: Gestión en el aula - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia

En este factor denominada Gestión en el aula, que agrupa los ítems 14, 13, 12, 3, 10, 4, 9 y 8, se califica con un puntaje que va de 1 a 40 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 40 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 8 puntos, el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 9 a 16 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 17 a 24 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 25 a 32 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 33 a 40 puntos el

factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. Al analizar la figura 51, se logra evidenciar que un porcentaje del 71,43% de los profesores valoran este factor en términos de Excelente; mientras que el 28,58% de los profesores ponderan este factor con valoraciones de Regular a insuficiente, por lo que es importante atender a este aspecto relacionado con la gestión que se realiza en el aula para el desarrollo de la competencia de lectura crítica.

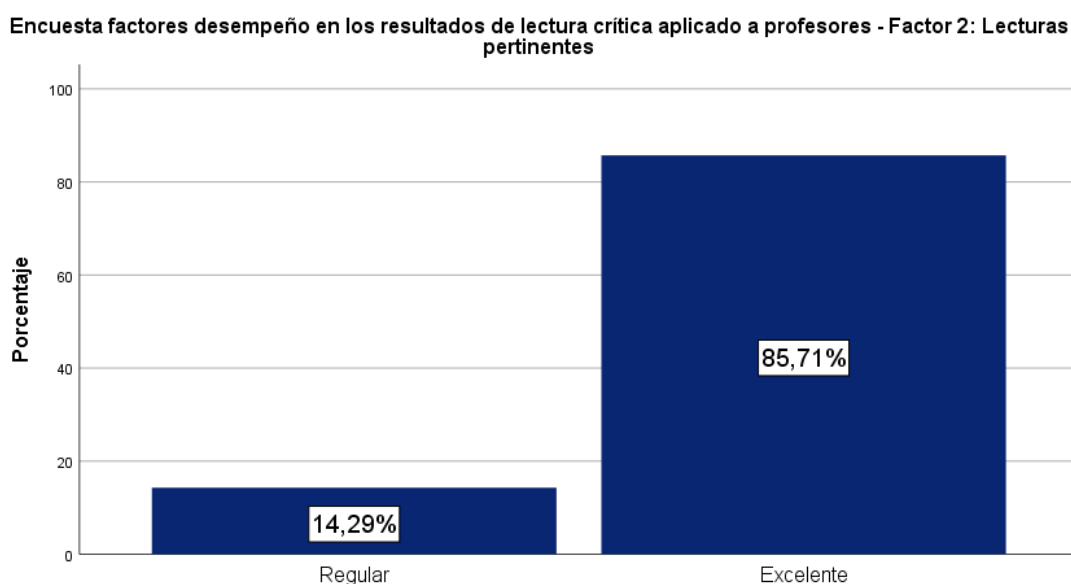


Figura 57. Factor 2: Lecturas pertinentes - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia

En el factor Lecturas pertinentes, que agrupa los ítems 5, 6, 7, y 2 se califica con un puntaje que va de 1 a 20 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 20 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 4 puntos, el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 5 a 8 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 9 a 12 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 13 a 16 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 17 a 20 puntos el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. En la figura 58, se logra evidenciar que un porcentaje del 85,71% de

los profesores valora este factor en términos de Excelente y el 14,29% de los profesores ponderan este factor con valoraciones de Regular.

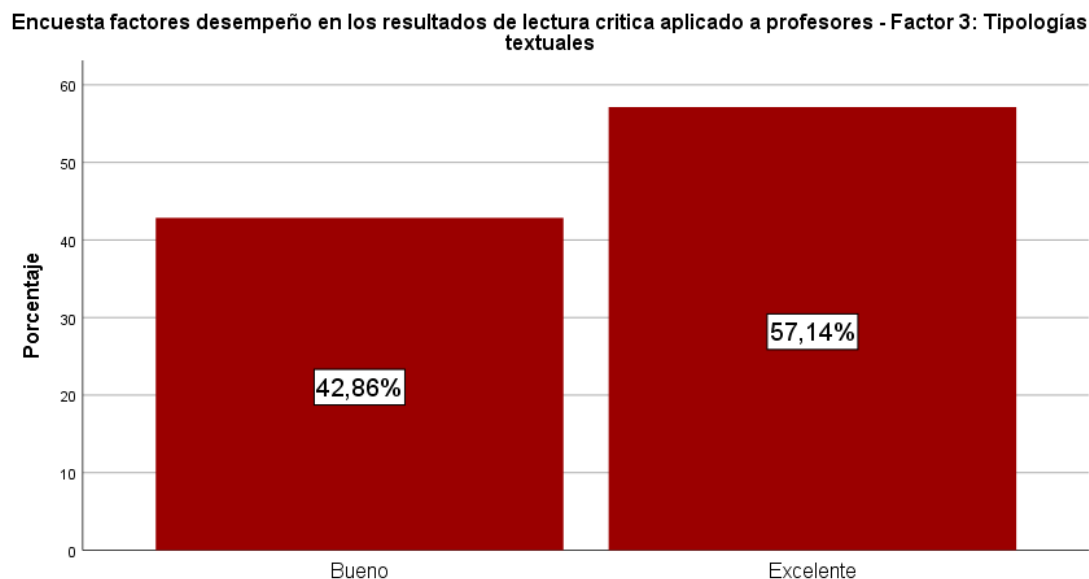


Figura 58. Factor 3: Tipologías textuales - Encuesta de Factores desempeño en los resultados de lectura crítica aplicado a profesores. Fuente: Elaboración propia

El factor Tipologías textuales, que agrupa los ítems 11 y 1 se califica con un puntaje que va de 1 a 10 puntos, siendo 1 el puntaje más bajo y 10 el puntaje más alto obtenido. Si se obtiene de 1 a 2 puntos, el resultado indica que el factor obtuvo un puntaje de calificación “Deficiente”, si el resultado es de 3 a 4 puntos obtuvo un puntaje de calificación “Insuficiente”, si es de 5 a 6 puntos el puntaje de calificación es “Regular”, si es de 7 a 8 puntos el puntaje de calificación es “Bueno” y si se obtienen de 9 a 10 puntos, el factor obtuvo un puntaje de calificación “Excelente”. En la figura 59 se logra evidenciar que un porcentaje del 57,14% de los profesores

valora este factor en términos de Excelente y el 42,86% de los profesores ponderan este factor con valoraciones de Bueno.

Continuando con el análisis de los instrumentos aplicados, para la sistematización de la entrevista semiestructurada aplicada a Coordinador de área (Anexo 6), se utilizó el software para el análisis cualitativo de datos ATLAS.ti, obteniendo los siguientes resultados:

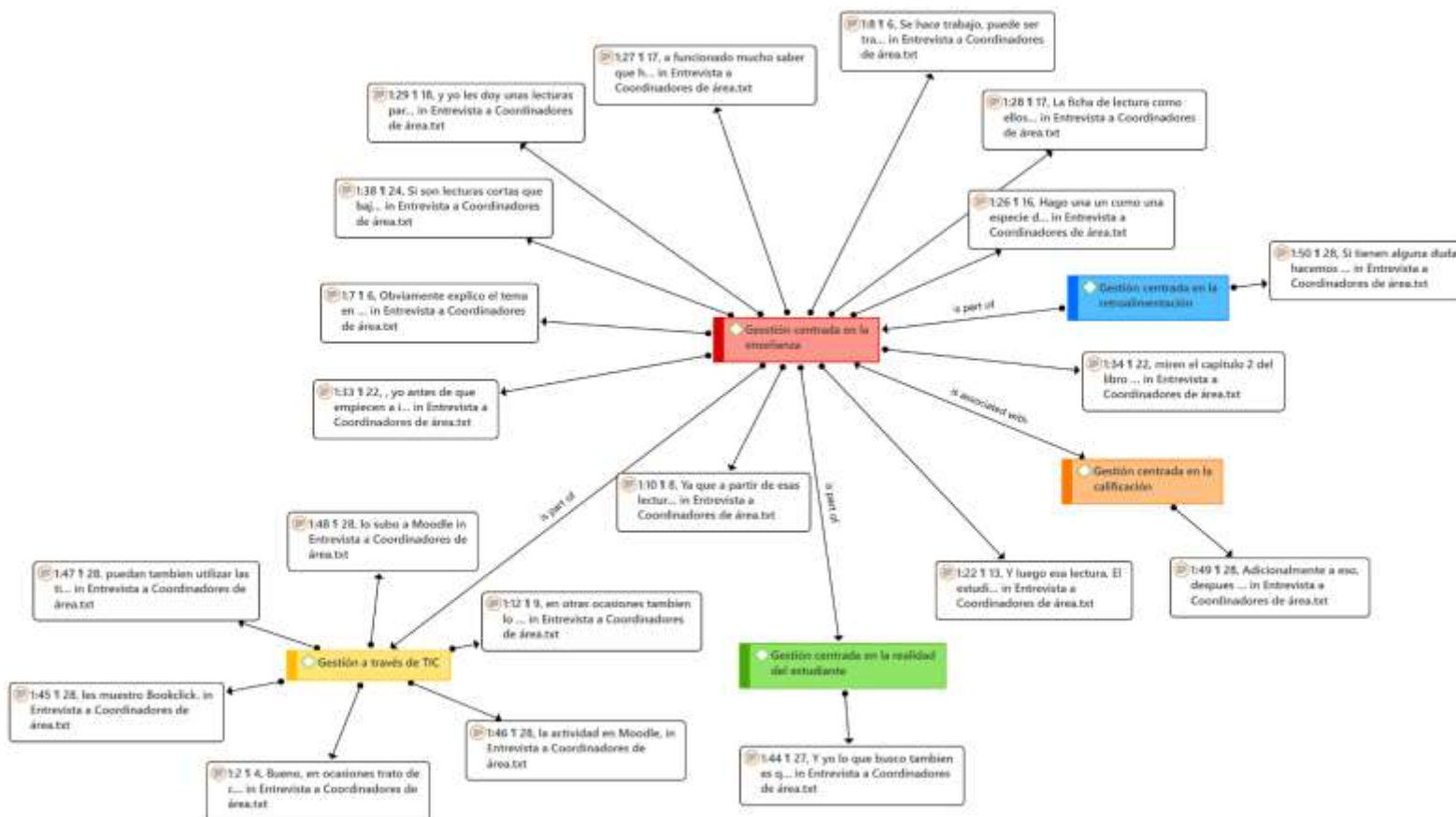


Figura 59. Cuando propone lecturas en la clase, ¿qué aspectos tiene en cuenta para seleccionarlas y gestionarlas en aula? Fuente: Elaboración propia

La figura 60 corresponde al análisis de la primera pregunta realizada en las entrevistas a los coordinadores de área, la primera codificación realizada al corpus permitió identificar voces orientadas a la Gestión centrada en la enseñanza, Gestión centrada en la retroalimentación, Gestión a través de TIC, Gestión centrada en la realidad del estudiante y la Gestión Centrada en la calificación.

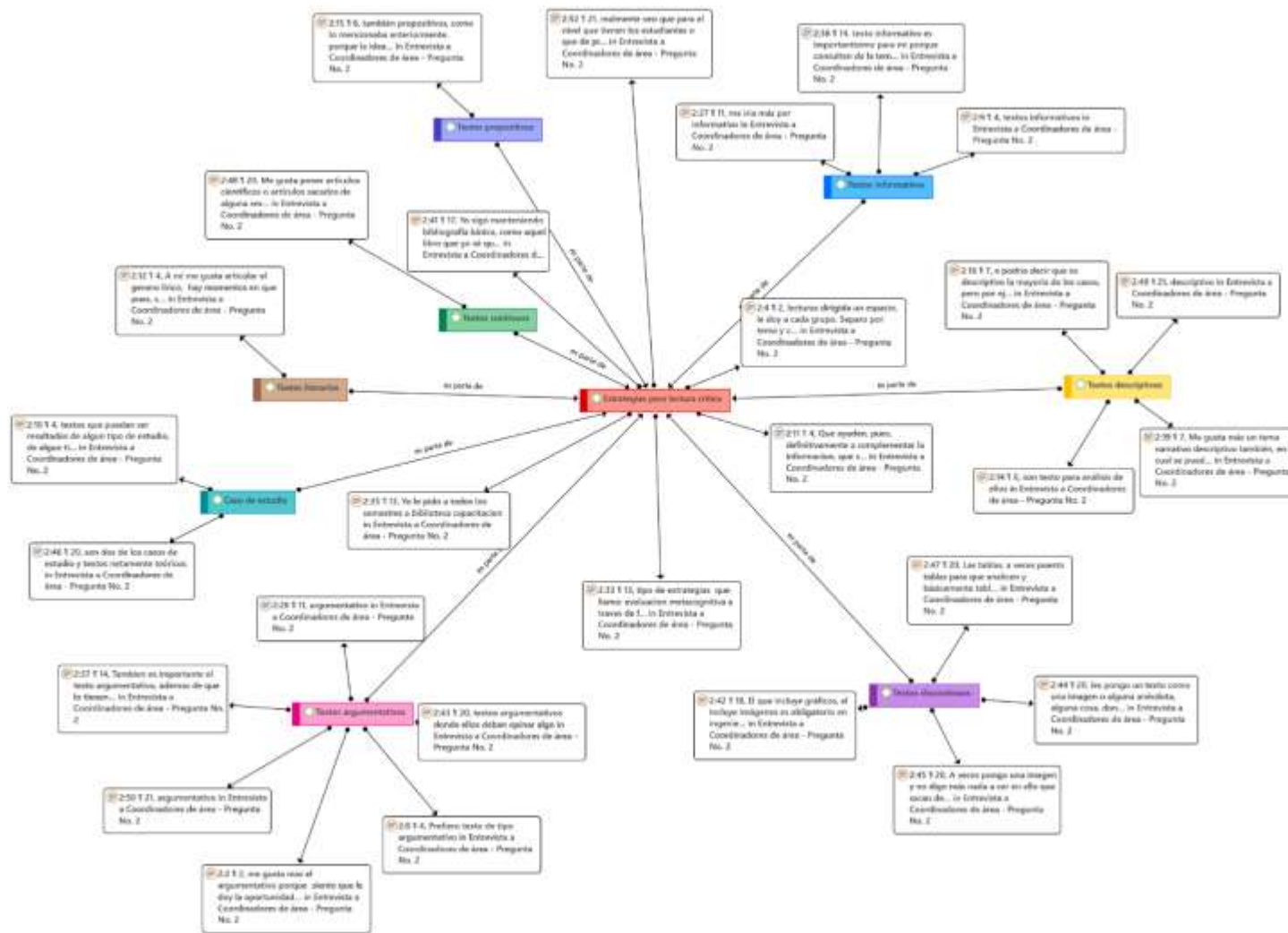


Figura 60. ¿De qué manera consideran que las diferentes tipologías textuales propuestas a los estudiantes contribuyen para ser de ellos lectores críticos y eficientes?

Fuente: Elaboración propia

Al realizar el análisis a la segunda pregunta, en la figura 61 se logra identificar una codificación central que los investigadores denominaron: estrategias para la lectura. Codificación sobre la cual se pudo establecer relaciones con otros códigos establecidos a partir de las voces de los participantes tales como: Textos propositivos, textos informativos, textos continuos, textos discontinuos, textos literarios, casos de estudio, textos descriptivos y textos argumentativos

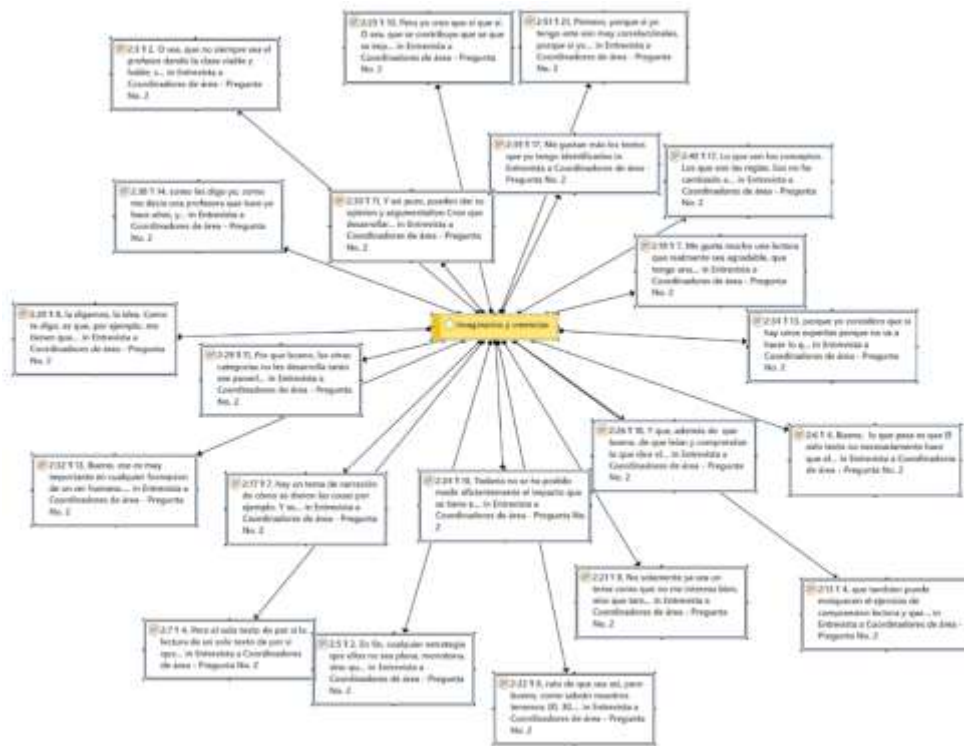


Figura 61. Tipologías textuales - Imaginarios y creencias. Fuente: Elaboración propia

Continuando con el análisis a la misma pregunta, se logra identificar a partir de las voces de los participantes una codificación que los investigadores denominaron imaginarios y creencias (ver figura 62), voces que si bien guardan una adecuada intencionalidad no se logra establecer un fundamento teórico que sea garante de la afirmación convirtiéndolo en una apreciación anecdóticas.

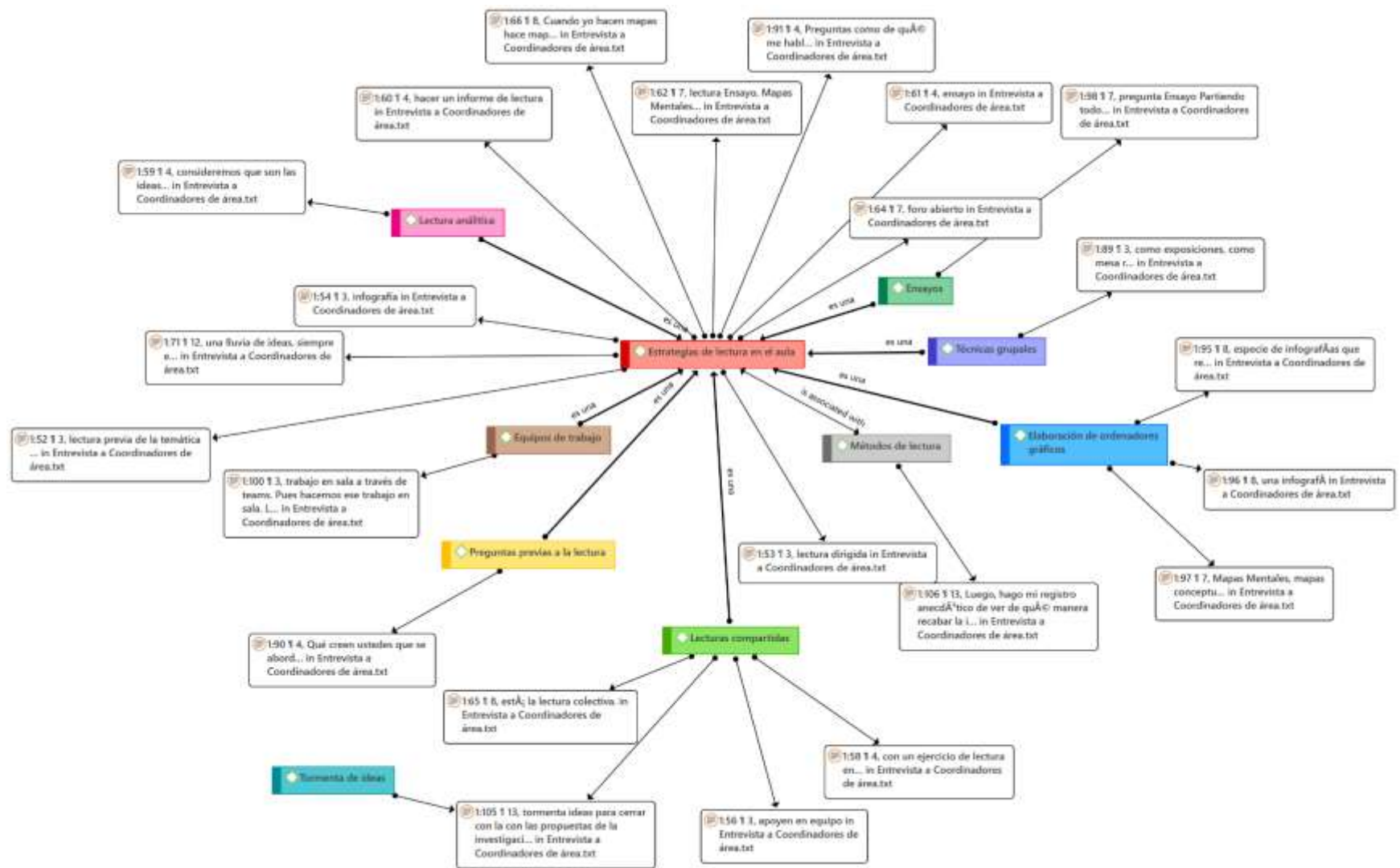


Figura 62. Métodos para orientar la lectura crítica. Fuente: Elaboración propia

Con relación a la figura 63, frente al interrogante planteado a los profesores sobre los métodos que conocen y ponen en práctica en aula se logra identificar una codificación denominada estrategias de lectura, en donde se evidencia en las respuestas divergencias y desconocimiento de métodos de lectura. De esta codificación se derivan otros códigos en donde se hacen referencia al desarrollo de estrategias que llevan a cabo, relacionadas con: elaboración de ordenadores gráficos, técnicas grupales para la socialización de las lecturas, métodos de lectura, lecturas compartidas, tormenta de ideas, preguntas previas a la lectura, equipos de trabajo, lectura analítica y ensayos.

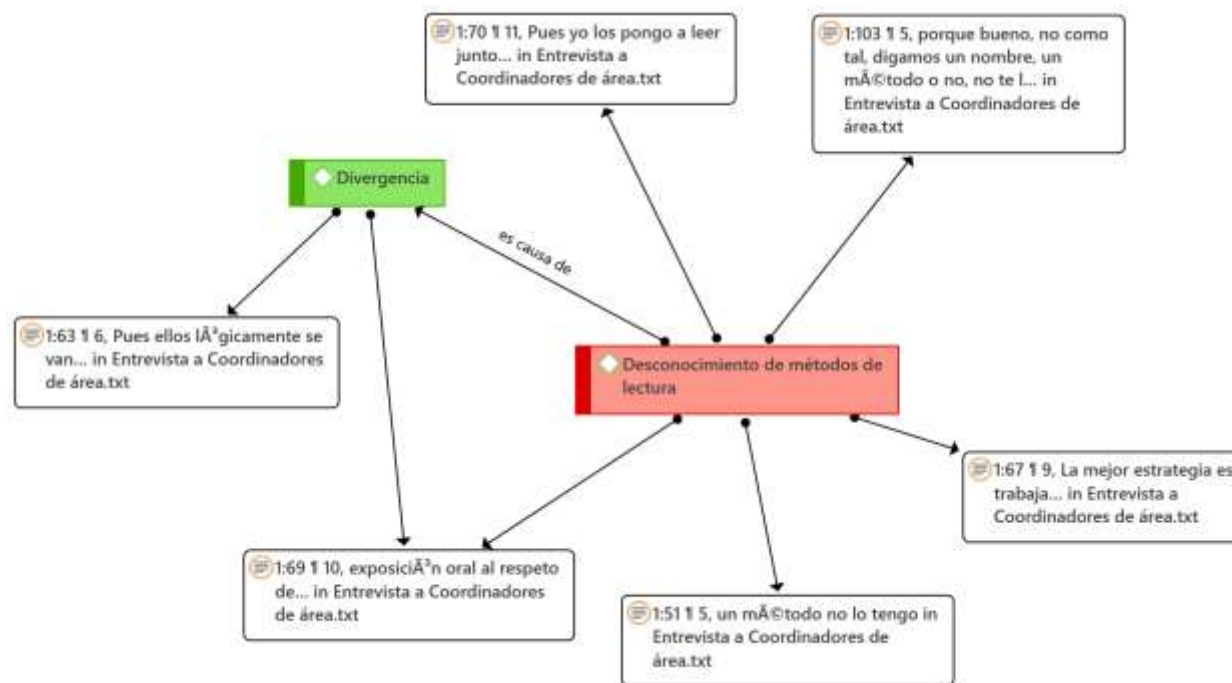


Figura 63. Pregunta 3. Desconocimiento de métodos y Divergencias. Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en la figura 64 se logró identificar a partir de los datos de los participantes el desconocimiento de métodos orientados a la gestión de la lectura crítica en el desarrollo de sus clases, orientando las respuestas hacia divergencias en relación con lo que se estaba preguntando.

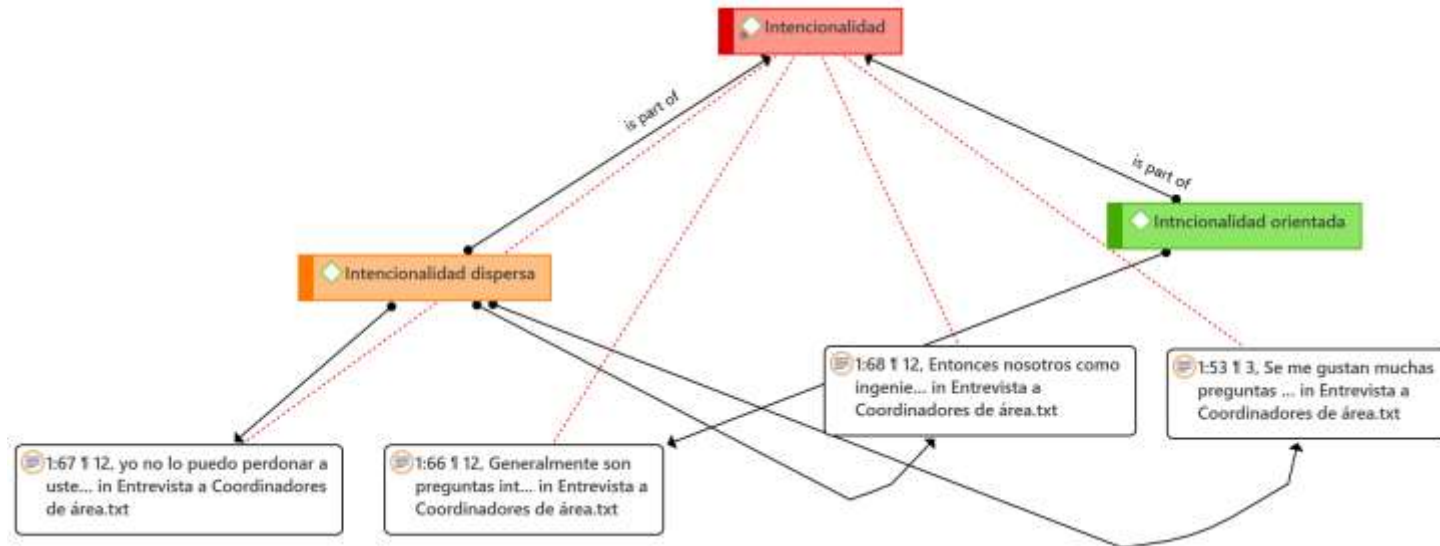


Figura 64. Niveles de lectura – Intencionalidad. Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto que se logra evidenciar en el análisis es un principio la denominado por los investigadores Intencionalidad, (ver figura 65) que se logra establecer en dos dimensiones por una parte están los participantes que muestran en sus respuestas una intencionalidad a identificar los niveles de lectura y que se denominó intencionalidad orientada. Por otra parte, se distinguen voces que

si bien identifican alguna intencionalidad diríamos que esta se muestra dispersa frente al propósito planteado en la pregunta. Estas evidencias permiten establecer elementos que pudieran orientar la implementación de nuevas estrategias.

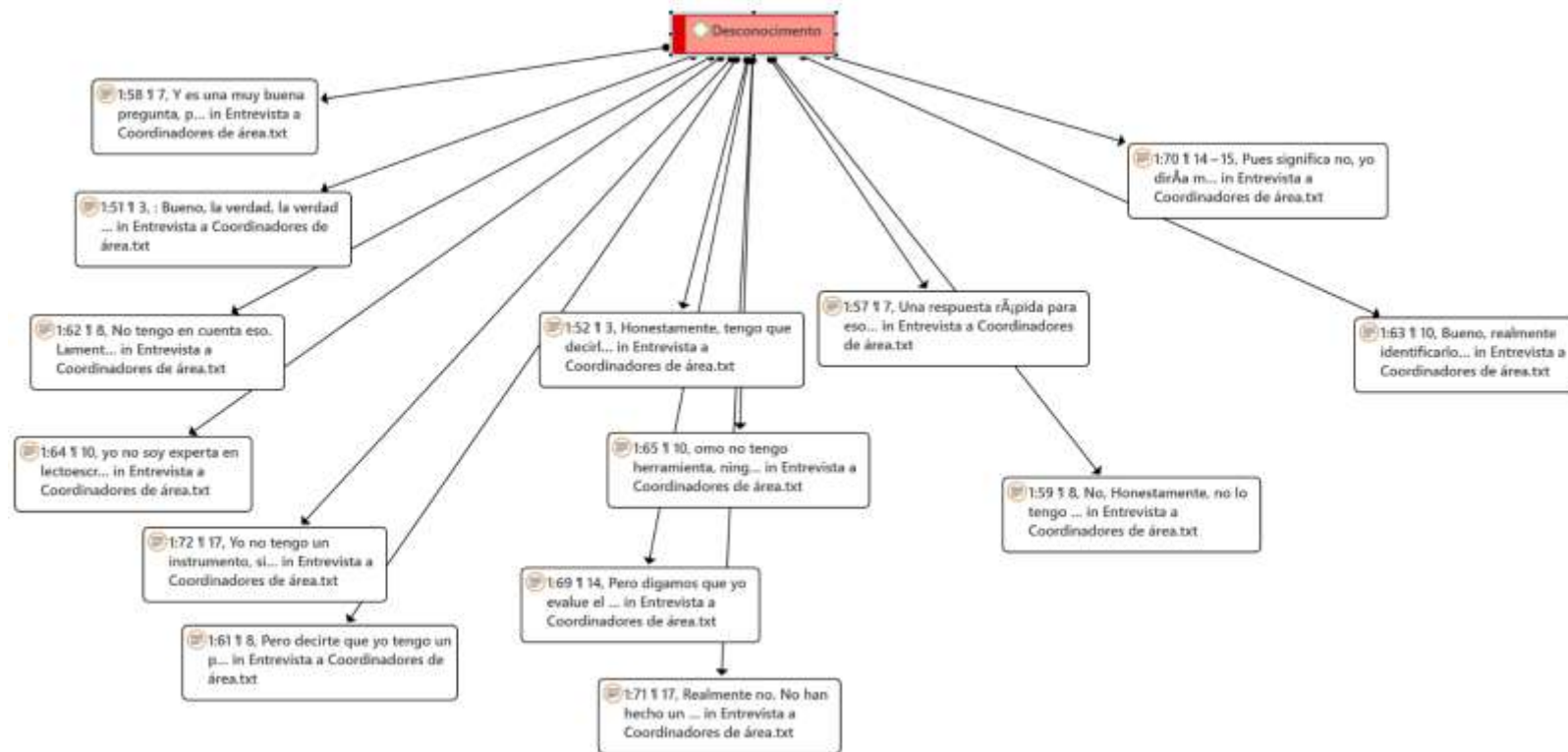


Figura 65. Niveles de lectura – Desconocimiento. Fuente: Elaboración propia

La primera codificación realizada y orientada a la pregunta en referencia deja en evidencia el desconocimiento de los participantes en referencia a los niveles de lectura y más aún del que pueden tener sus estudiantes. En la figura 66, se identifican datos como

“Bueno, la verdad, la verdad Pues ese tema no lo había pensado.” Por otro lado, algunos reconocen que no tienen en cuenta o no identifican los niveles de lectura. Se considera importante atender este aspecto, puesto que para proponer preguntas a los estudiantes y gestionar el nivel en el que se encuentran primero es clave identificarlo.

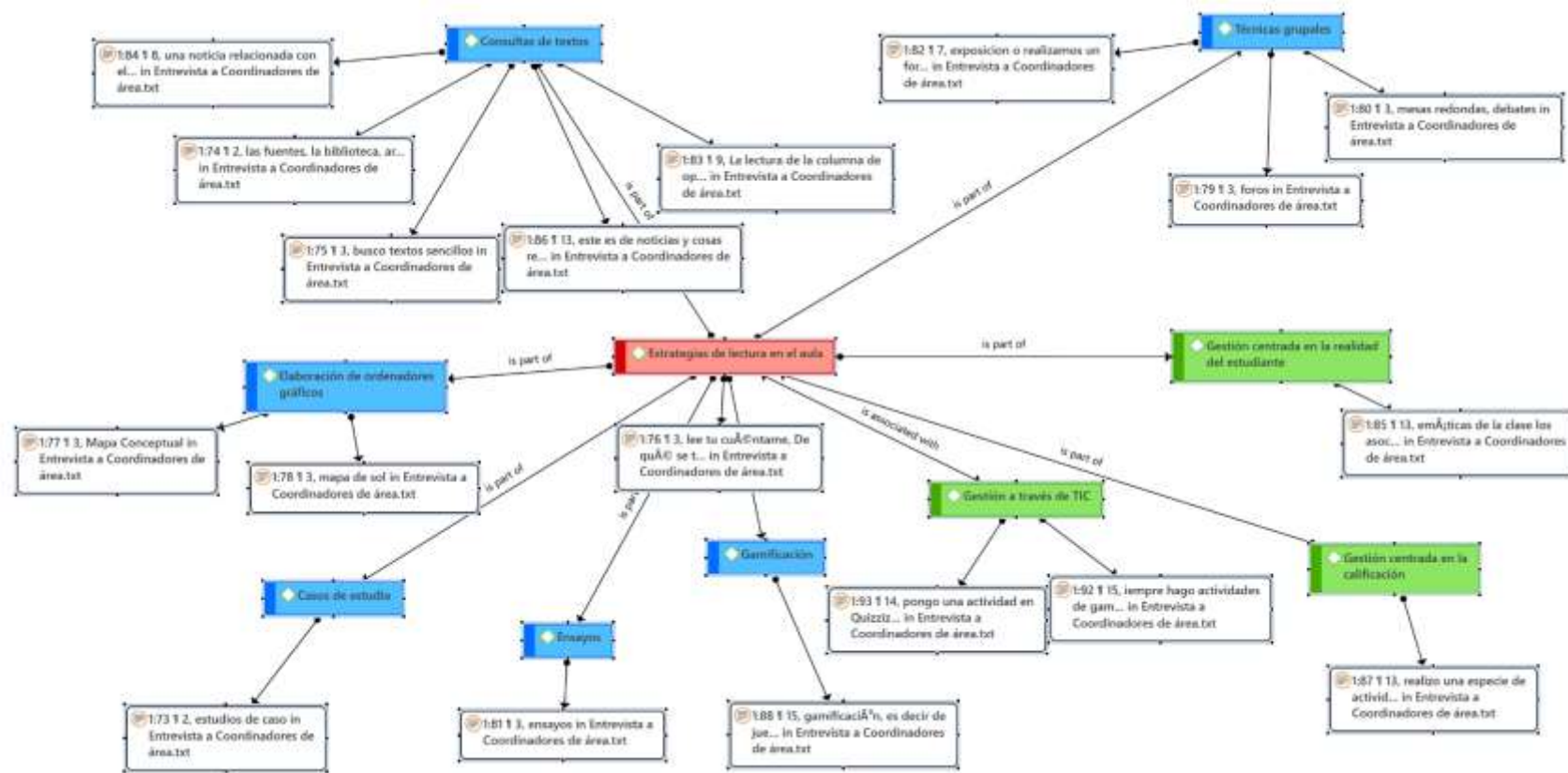


Figura 66. Estrategias que propone en el aula, para el fortalecimiento de la Lectura Crítica en los estudiantes. Fuente: Elaboración propia

Al realizar el análisis correspondiente a esta pregunta a través de la figura 67, se logran identificar estrategias que son desarrolladas por el profesor en el marco del desarrollo de la clase, pero no se logra establecer que dichas estrategias estén siendo implementadas con la clara intencionalidad de desarrollar algún nivel de lectura entre los estudiantes. Este aspecto brinda una oportunidad de mejora a la gestión de los profesores pues bastaría reconocer los niveles de lectura entre sus estudiantes.

En este aparte, la investigación se propuso hacer un análisis a partir de las tensiones y desafíos identificados a partir de la caracterización, la revisión de los planes de asignatura y las entrevistas; permitiendo establecer el diálogo con el estado del arte y el marco teórico, con el fin de consolidar una triangulación teórica que les dé soporte a los hallazgos evidenciados.

Frente al uso de bases de datos y/o biblioteca, cuando se confrontan las respuestas dadas por estudiantes y profesores se observa una diferencia en las apreciaciones puesto que, mientras el profesor atribuye su mayor intencionalidad a los aspectos disciplinares, entre los estudiantes la intencionalidad predominante está orientada hacia la cultura general. Este aspecto debe ser considerado, pues en palabras de Flores (2016) la intencionalidad para el desarrollo de la lectura crítica debe atender a las motivaciones que despiertan ciertos tipos de lectura en particular desde la perspectiva de los estudiantes. Por otra parte, es importante que los estudiantes reconozcan la oportunidad que brindan las lecturas académicas para el desarrollo de la lectura crítica, tal y como lo señala Marín (2006).

El reconocimiento de lecturas en formatos digitales se constituyó en una coincidencia entre profesores y estudiantes, aspecto que puede ser visto como un desafío frente a la oportunidad que representa de cara al fortalecimiento de la lectura crítica. No sin antes reconocer lo que en palabras de Galindo (2015) señala que:

“leer en el contexto web 2.0 hace necesaria una serie de habilidades que incluyan actividades de lectura hipertextual y crítica. La adaptación a los cambios que el contexto web 2.0 determina en la educación, lleva consigo la exigencia de reflexión de la práctica docente, a partir de la evaluación de las habilidades transversales consideradas en el currículo universitario”.

De igual manera, el mismo autor complementa diciendo que los estudiantes universitarios deberán tener la capacidad para manejar de manera apropiada distintos formatos de información, procesarla y convertirla en conocimiento: a) para evaluar lo que en dicha información han encontrado y mejorarla en la medida de sus posibilidades, y b) para que puedan actuar de manera autónoma, culta y crítica. En la actualidad estas habilidades se han convertido en un derecho y una necesidad de los ciudadanos, para conformar una identidad propia en el contexto de la cultura 2.0”.

En esta dirección, se le exige al lector de escenarios digitales el poder cuestionarse de manera permanente la fiabilidad de la información que está recibiendo.

Frente al reconocimiento de métodos, estrategias o técnicas para motivar la lectura en aula fue posible identificar tensiones a partir de las respuestas de los participantes, tal es el caso de los profesores quienes en la encuesta manifiestan tener claridad de métodos y estrategias para gestionar la lectura crítica en aula; aspecto que contrasta visiblemente con la opinión de los estudiantes encuestados que por su parte manifiestan el no reconocer métodos y estrategias puntuales orientados al desarrollo de la lectura crítica en las clases. Esta última percepción es confirmada por los investigadores en la entrevista realizada a los profesores, ver figura 64, donde en efecto ellos expresan no orientar la lectura crítica a través de métodos reconocidos.

No obstante, manifiestan en una clara intencionalidad el proponer lecturas por una parte coherentes con el syllabus, lecturas de control y lecturas orientadas a la revisión del estado del arte asociado con su asignatura. Adicionalmente, se derivan otros códigos en donde se hacen referencia al desarrollo de estrategias que llevan a cabo (ver figura 63), relacionadas con: elaboración de ordenadores gráficos, técnicas grupales para la socialización de las lecturas, lecturas compartidas, tormenta de ideas, preguntas previas a la lectura, equipos de trabajo, lectura analítica y ensayos; constituyéndose este hallazgo que se confirmó en la entrevista en una oportunidad de mejora que pudiera ser fortalecida por parte del profesor.

Otro aspecto que se logra evidenciar en el análisis es un principio la denominado por los investigadores Intencionalidad, que muestran los participantes en sus respuestas una intencionalidad a identificar los niveles de lectura y que se denominó intencionalidad orientada. Esta consideración es apoyada por Cassany (2003) donde indica, refiriéndose a los niveles, que para alcanzar la esencia de la lectura crítica es necesario que el lector aprenda a alcanzar los niveles de lectura. Esta es una gestión sobre la cual el profesor de estar preparado desde métodos y estrategias para poderlo implementar.

Por otra parte, en la dirección de reconocimiento de métodos, Jaramillo y Fernández (2014) señalan que a través del método IPLER (Inspeccionar, Preguntar-Predecir, Leer significativamente, Expresar con las propias palabras, Releer.) se aprovechan los conocimientos y las experiencias previas del lector, guiándolo a la consecución de una lectura crítica eficiente.

Frente a las estrategias pedagógicas sugeridas para la formación de lectores críticos Serrano (2008), expresa que se fundamentan en la premisa de que educarse en la lectura supone un aprendizaje social, afectivo y de construcción creciente a lo largo de la vida personal y académica. Es así como en la codificación de la figura 67, se identifican como estrategias

utilizadas por los profesores la consulta de textos, elaboración de ordenadores gráficos, casos de estudio, ensayos, técnicas grupales y gamificación y que coinciden con lo marcado en las encuestas realizadas tanto a profesores como estudiantes.

En torno a la dificultades encontradas para participar en actividades de aula orientadas al desarrollo de la lectura crítica, surgieron desde la percepción de estudiantes y profesores respectivamente la motivación y la falta de tiempo en clase; frente a la segunda hace suponer que el profesor demanda de un tiempo particular durante el desarrollo de la clase para gestionar la lectura crítica, aspecto que no concuerda con lo planteado Marín (2006), cuando se refiere que la lectura académica es un excelente escenario para dinamizar la lectura crítica. Asimismo, la motivación que señalan los estudiantes como dificultad es otro aspecto que se sugiere ser atendido pues en palabras de Flores (2016) expresa que es importante identificar las necesidades de los estudiantes para motivar procesos de lectura.

Frente a la pregunta ¿Ha recibido formación orientada al desarrollo de la lectura crítica?, profesores y estudiantes respectivamente responden de manera afirmativa 62% y 67%. Sin embargo, estas ponderaciones dadas al ser trianguladas con respuestas presentes en la entrevista a profesores no resultan coherentes pues terminan afirmando que su desconocimiento obedece a una necesidad institucional que les permita formarse en esta competencia. Es así, como se resaltan voces textuales “No conozco que se oferte esta formación...”, “...Creo que no se ha hecho una capacitación...”. Otro aspecto, que resultó en el análisis es la limitación disciplinar, una apreciación que tienen los profesores de no poder gestionar la lectura crítica por la especificidad que tienen algunas asignaturas; estos hallazgos contrastan con lo que Cassany (2016) propone cuando dice que la lectura crítica debería formar parte de todos los programas y debe permear todas las asignaturas de la manera intencional.

En el mismo análisis, se logra establecer que la participación en los espacios de formación por parte de los estudiantes está centrada en las motivaciones específicas, puesto que manifiestan a través de sus respuestas motivaciones más intrínsecas, que en efecto serían determinantes al momento de decidir participar de estos espacios, más aún que motivaciones extrínsecas que se puedan diseñar como estratégicas para que participen. Por parte de los profesores, las motivaciones están más enfocadas en la mejora de las prácticas docentes y por las estrategias que se implementan desde los programas. En esta dirección, Méndez (2014) propone que la motivación intrínseca va de la mano con la satisfacción en el proceso y no tanto con el resultado. Por tanto, trabajar en la motivación intrínseca de profesores y estudiantes se constituye en un desafío institucional.

Otro aspecto no menos importante en el análisis que se sigue, se encuentra asociado a los temores al momento de enfrentar procesos relacionados con la lectura crítica, que en palabras de los estudiantes fueron evidenciados por los investigadores, aspectos que coinciden con las dificultades que presentan al momento de leer, expresadas por Sánchez y Brito (2015) que son: falta de atención, interés, concentración, nerviosismo, temor a equivocarse en público, no saber marcar pausas, cansancio visual, no retener lo que se lee, pereza, dolor de cabeza, aburrimiento, sueño y problemas de salud (visuales).

Como parte del ejercicio de caracterización se utilizó como instrumento en la pregunta no. 4 una escala Lickert que fue tratada bajo la metodología Análisis Factorial Exploratorio cuyos resultados en la matriz de componente rotado, se pueden observar en las figuras 23 para estudiantes y figura 45 para profesores; permitiendo establecer los siguientes factores latentes: **Hábito lector, consulta de textos y Actividades de Lectura.** El hábito lector es un factor reconocido tanto por estudiantes como profesor, que amerita en palabras de Salazar (2006) “una

intervención planificada y sistemática que genere interacciones y cree un clima favorable para que el estudiante pueda responder con lectura a situaciones diversas que van más allá de las necesidades inmediatas de la tarea escolar”, siendo esta una necesidad que debe ser evidenciada desde los Syllabus. Frente a la consulta de textos y actividades de lectura, es bueno anotar que estos factores por sí solos no actúan en el desarrollo de la lectura crítica, es necesario la gestión del profesor para lograr lo que, en palabras de Grupo Lazarillo, (2006) se resalta sobre este aspecto en términos de las vivencias del lector, afirmando que: “el lector vive en los libros, goza, sufre, ríe, llora, sale de sí mismo, conoce un mundo diferente, ve cosas nuevas del mundo que vive”; consideraciones esenciales en la ruta de formar lectores críticos.

Continuando con el análisis y triangulación de los resultados obtenido a través de los distintos instrumentos, nuevamente a partir del análisis factorial exploratorio fue posible identificar en las respuestas de los estudiantes 5 factores latentes adicionales a los anteriormente señalados, los cuales se denominaron **Gestión en el aula, Tipologías textuales, Método de lectura, Pertinencia comprensión profunda y Tiempo de planeación**. A partir de las respuestas dadas por los profesores la matriz de componente rotado de la figura 56, permitió identificar 3 factores latentes adicionales a los ya señalados para estos mismos participantes. Los cuales se denominaron: **Gestión en el aula, Tipologías textuales y Lecturas pertinentes**. Que como se pudo observar, están representadas en las respuestas de profesores y estudiantes.

En este sentido, la Gestión en el aula se constituye en uno de los aspectos importantes hacia la consolidación de un lector crítico, que en palabras de Serrano (2008), requiere la reflexión sobre el rol de docente para examinar la practica educativa en la búsqueda de la pedagogía de la lectura para el fortalecimiento de la comprensión crítica.

Al triangular lo anterior, con lo expresado por los profesores en las entrevistas se logra evidenciar a partir del corpus y su primera codificación (ver figura 60), respuestas orientadas a la Gestión centrada en la enseñanza, Gestión centrada en la retroalimentación, Gestión a través de TIC, Gestión centrada en la realidad del estudiante y la Gestión Centrada en la calificación; que si bien, muestran una intencionalidad en el desarrollo de las clases ofrecen la oportunidad de fortalecerse en aspectos puntuales orientados hacia la lectura crítica.

En esta misma dirección, las tipologías textuales y las lecturas pertinentes coadyuban el desarrollo de un lector crítico, aspecto que es señalado por Adams (2011), cuando afirma que los profesores harían bien en enseñar y promover la lectura al seleccionar temas pertinentes e interesantes para sus alumnos. De la misma forma, Carrasco (2017) considera los tipos de textos como una dimensión para el desarrollo y orientación del proceso de lectura. Como resultado de la entrevista, en la pregunta que hizo referencia a las tipologías textuales, se pudo identificar en el corpus y a partir de la primera codificación aspectos relacionados con: estrategias para lectura que vinculaba otros códigos tales como: Textos propositivos, textos informativos, textos continuos, textos discontinuos, textos literarios, casos de estudio, textos descriptivos y textos argumentativos. Otro aspecto que se resalta y que fue posible codificar como Imaginarios y creencias corresponde a la postura subjetiva que asume el profesor frente a la gestión de la lectura crítica, aspecto que se ve refrendado en voces como: “Me gustan más los textos que yo tengo identificados...”, “...como les digo yo, como me decía una profesora que tuve yo hace años...”, “...El solo texto no necesariamente hace que el estudiante sea un lector crítico..” consideración que desde la mirada de los investigadores se constituye en un desafío para trabajar con la comunidad profesoral.

De otro modo, en el factor tiempo de planeación resultó bien valorada por parte de los estudiantes quienes reconocen que el desarrollo de las clases supone un tiempo suficiente de planeación por parte del profesor, apreciación que considera válida por parte de los investigadores. No obstante, pudiera estarse presentando una apreciación centrada en los aspectos disciplinares de la clase, más no en la consideración de una gestión orientada al desarrollo de la lectura crítica., aspecto que se confirma cuando en la revisión documental de los planes de asignatura donde no hay evidencia de su planeación. Es así como en palabras de Sánchez (2009), considera que: planear no tiene un fin en sí mismo, es ante todo un ejercicio mediador entre la realidad vivida por unos actores en un escenario social determinado y su aspiración futura de desarrollo. En particular se resalta la aspiración futura del desarrollo, que para el contexto de esta investigación sería la lectura crítica.

Conclusiones

Las conclusiones se constituyen en la reflexión final que permite a los investigadores dar cuenta de los aspectos relevantes develados en el proceso de investigación que fueron orientados por cada uno de sus objetivos específicos. En esta dirección, se pretende dejar claridad frente a los aspectos del trabajo previamente realizado.

La percepción de profesores y estudiantes frente a la competencia genérica de lectura crítica en la Universidad de la Costa es intencional por parte de los profesores participantes de la investigación que se ve reflejada en la implementación en aula de estrategias orientadas a la lectura pero que adolecen del reconcomiendo de métodos y teorías que lo fortalezcan.

De igual manera, la caracterización devela oportunidades de mejora desde la perspectiva estudiantes como: el bajo hábito lector, las actividades relacionadas con la lectura, la falta de motivación, la falta de tiempo y en algunos casos temores para enfrentar procesos lectores. Por otra parte, desde la perspectiva de los profesores se evidencian oportunidades de mejora hacia el reconocimiento de métodos, estrategias, técnicas, niveles de lectura y tipologías textuales para orientar desde la gestión de las asignaturas disciplinares que ellos acompañan la lectura crítica.

El tiempo de la clase deber ser un escenario suficiente, no tan solo para el desarrollo del saber específico, sino también un espacio suficiente para lograr gestionar el desarrollo de las competencias genéricas y en particular la de Lectura Crítica, que se constituye en competencia transversal a todos los planes de estudios en los distintos programas.

La lectura Crítica es una competencia necesaria para el abordaje de los saberes disciplinares propios de las distintas asignaturas que se imparten desde el plan de estudios se constituye en una oportunidad Institucional para impactar en los procesos académicos y avanzar en el mejoramiento continuo de los niveles de desempeño de las asignaturas y en las competencias genéricas.

El acompañamiento al profesor es fundamental para la gestión apropiada de la competencia genérica de Lectura Crítica desde el saber disciplinar, generándole a partir del modelado y apalancamiento de un par, las bases suficientes que agreguen valor a la gestión individual que puede desarrollar posteriormente el profesor. Considerar este acompañamiento supone hacer transferencia de una adecuada gestión orientada al mejoramiento de la competencia de lectura crítica y agrega valor desde las capacidades instaladas en cada uno de los profesores.

Mantener los referentes teóricos que orientan la competencia genérica de Lectura Crítica en la acción intencionada que profesores y estudiantes desarrollan en los escenarios de enseñanza - aprendizaje. Este es un aspecto, que se pudiera incluir en el marco del acompañamiento, pues si bien los profesores tienen experticias disciplinares distintas a la lectura crítica, se hacen necesario acompañar a la construcción de un marco conceptual referente a la correcta gestión de la lectura crítica en aula.

La declaración de forma explícita en resultados de aprendizaje en la estructura de los Syllabus, orientados al desarrollo de las competencias genéricas, en particular la de Lectura Crítica deber visualizarse. De tal forma, que se puedan establecer por una parte estrategias de

enseñanza articuladas al desarrollo disciplinar y por otra, estrategias de evaluación que permitan monitorear y valorar el avance de la competencia.

Finalmente se considera a partir de los factores identificados plantear investigaciones que permitan su intervención y a partir de diseños experimentales o cuasi experimentales evidenciar los niveles de mejora en la práctica. Pues el análisis y la reflexión de los procesos relacionados con la educación, dada su naturaleza compleja, amerita ser permanente de tal forma que se puedan agregar nuevas comprensiones al estado del arte.

Recomendaciones

Al cierre del presente trabajo de investigación se consideran en el marco de las recomendaciones, aspectos que permitan avanzar en el objeto de investigación. En este sentido, se recomienda trabajar con los factores identificados y proponer un estudio en el marco experimental o por lo menos cuasi experimental que posibilite a través de un proceso de intervención validar el efecto del factor o factores identificados sobre los desempeños asociados a la lectura crítica.

En esta misma dirección, se recomienda plantear tratamientos estadísticos orientados por los modelos de ecuaciones estructurales que son una herramienta muy potente para formalizar de manera explícita teorías relativamente complejas, permite contrastarlas y posibilita incluir relaciones complejas o jerárquicas entre múltiples variables.

Articular al estado del arte, los informes derivados del observatorio de competencias que se constituirían en un referente contextual que coloca en la frontera de las comprensiones los factores asociados a la competencia genérica de lectura crítica en la Universidad de la Costa.

En el proceso de acompañamiento se sugiere implementar de forma censal estrategias como el co teachers que hoy viene siendo implementada como un piloto en algunos programas y semestres superiores.

Por otra parte, se recomienda continuar investigando en este objeto de conocimiento dada la importancia que tiene no solo a nivel institucional, sino también desde la perspectiva académica. El fortalecer la comprensión lectora es una oportunidad institucional que aporta de forma significativa al aseguramiento del aprendizaje y aporta en la consolidación de una formación integral para toda la vida.

Consolidar desde el programa de desarrollo profesional espacios de formación orientados a al reconocimiento y gestión de las competencias genéricas por parte de los profesores, puesto que las competencias genéricas se han convertido en uno de los aspectos más valorados por los empleadores a la hora de seleccionar a un candidato que participa de un proceso de selección de personal.

Finalmente es importante atender para futuros estudios en la dirección de este objeto de conocimiento, contar con la participación censal de la comunidad objeto de estudio. De esta forma será posible evidenciar nuevos hallazgos que contribuyan al enriquecimiento del saber científico a través del análisis de los resultados y discusión.

En línea con lo anterior, este trabajo que para los investigadores representó una experiencia significativa, porque permitió fortalecer las competencias investigativas y desde el desarrollo de éste, se contribuyó a que la Universidad de la Costa, cuente con herramientas suficientes para evaluar el estado actual de la competencia genérica de Lectura Crítica de sus estudiantes, aprovechando así las fortalezas y oportunidades de mejora surgidas; para que de esta manera se apoye en la toma decisiones que favorezcan el desarrollo y mejoramiento no sólo de la competencia de Lectura Crítica, sino también de las otras competencias genéricas de los estudiantes de educación superior contribuyendo al mejoramiento continuo.

Referencias

- Adams, M.J. (2011). Advancing Our Students' Language and Literacy: The Challenge of Complex Texts. *American Educator*, 34(4),3-11
- Aguilar, M. (2004). La hermenéutica y Gadamer. En M. P. Irigoyen (Comp.), *Hermenéutica, analogía y discurso* (pp. 13-24). México: UNAM.
- Alfonso, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Argüelles J. (2015). Por una enseñanza universitaria lectora. En: Ramírez Leyva, E M. *Tendencias de la lectura en la Enseñanza universitaria*". Compilación. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información; pp.15-29
- Arnaud, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Azevedo, A. and Santos, M. (2008) "KDD, SEMMA and CRISP-DM: a parallel overview", presentado en IADIS European Conference on Data Mining, Amsterdam, Netherlands. pp. 182-185,. ISBN: 978-972-8924-63-8.
- Barros Agüero, J (2014). *Elementos básicos para la aprehensión de la didáctica*.
- Bautista Chaparro, L., & Delgado Mora, R. (2017). *Relación de variables en el desempeño de las competencias genéricas revisadas en las pruebas saber Pro-2012- 2015 en estudiantes de las áreas de salud y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana utilizando minería de datos*. [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivaria]. Repositorio Institucional. https://biblioteca.bucaramanga.upb.edu.co/docs/digital_35626.pdf
- Bautista, P. (2011). *Proceso de la Investigación Cualitativa. Epistemología, Metodología y Aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.
- Behar D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalmon 2008.

- Beneitone, P. , Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Suif, G., y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=0&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Blanco Miranda, P. I., & Moreno Gómez, G. C. (2020). *Factores asociados a los resultados de las pruebas de competencia genéricas en el componente de lectura crítica desde la perspectiva docente-estudiante* (Master's thesis, Corporación Universidad de la Costa).
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7 (2) pp.11-22. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Cano, E., Fabregat, J. y Oliver, F. J. (2018). Competencias genéricas en la universidad. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI)
- Cardona Torres, P., Londoño Vásquez, D. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. Revista Katharsis, N 22, pp. 375-401, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/index>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad . México: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Corrales, F. (2017). Lectura crítica: los significados que le atribuyen los profesores de primer ciclo básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/146215>

- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527–538. [https://doi.org/10.1016/s0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(03)70728-8)
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexione. *Revista de Investigación e Innovación Educativa. Tarbiya* (32), 113–129. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2016). *Lectura crítica: Qué, Cómo, Dónde y Por qué*. Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. 2011; 28 (2): 353-374.
- Castillo Tabares, R., & Portilla Portilla, M. (2020). Prácticas de enseñanza en competencias genéricas y resultados en pruebas nacionales en Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 161-182. doi:10.4067/S0718-07052020000100161
- Chen, H.T. (2006). A Theory-driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the schools*, 13(1), 75-83.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículo*. Barcelona, España: Paidós.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299–321. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19417>
- Cortés, M. e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*, México: Universidad Autónoma del Carmen.
- Crespí, P. (2019). La necesidad de una formación en competencias personales transversales en la universidad. *Diseño y evaluación de un programa de formación*. Fundación Universitaria Española.

- Crespí, P., & García-Ramos, J. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1). doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- Danhke, G.L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández—Collado y G.L. DANHKE (comps.). *La comunicación humana: ciencia social*. México, D.F.
- De Gregorio Robledo, Y. (2019). “Analysing e-lit as work of literature: is it possible?” *Journal of Comparative Literature and Aesthetics* 42 (4): 109-115.
- De Zubiría Samper, J. (2019). ¿Por qué es equivocado evaluar a las universidades mediante pruebas Saber Pro? Retrieved from *Revista Semana*. <https://www.semana.com/opinion/articulo/por-que-es-equivocado-evaluar-a-las-universidades-mediante-pruebas-saber-pro-por-julian-de-zubiria/627665/>
- De Zubiría, M. (2004). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid:UNESCO-Santillana.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2002). The Qualitative Inquiry Reader [El lector de investigación cualitativa]. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(4), Art. 35. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/780/1692>
- Díaz Salas, S. y Medrano Sánchez, D. (2020). *Prácticas de enseñanza de la lectura crítica en la Licenciatura en Educación Artística-Música de la Universidad de Córdoba*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. [tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/2621>
- Díaz, J.P., Bar, A.R. y Ortiz, M.C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior* (176), 139-158

- Díaz-Bravo, . Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 16 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Donado, M. (2018). Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). *Revista Espacios*, 39(15), 15.
- Doria, R. (2012). Relaciones entre las concepciones de los Maestros de Lenguaje y sus Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura. *Digital Palabra*. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/Palabra/article/view/7358>
- Ducrot, O. y Schaeffer, J. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, París: Éditions du Seuil.
- Durón, T. L. & Oropeza, T. R. (1999). Actividades de estudio: análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior. Documento de trabajo, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eileen V. Slater , Kate Burton, Dianne McKillop . (2020) Razones para la educación en el hogar en Australia: ¿quién y por qué? *Educational Review* 0: 0, páginas 1-18
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Fernández, G. (2009) Extracción de Información de la Web usando Técnicas de Minería de Datos.

<http://www.tdg-seville.info/Download.ashx?id=48>

Fernández-March, A. (2005). Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias.

Recuperado de <http://www.uv.es/adedch/documentos/Taller.pdf>

Ferreiro , E.(1999). Entrevista con Agustina Lanusse: la escuela no forma buenos lectores.

Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/cultura/la-escuela-no-forma-buenos-lectores-nid488662/>

Ferreiro, E. (2003). La escuela no forma buenos lectores. Diario La Nación. Disponible en

<http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-no-forma-buenos-lectores>

Fleiss JL. The design and analysis of clinical experiments. New York: Wiley; 1986.

Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico

en la educación superior. Zona Próxima, (24), 128–135. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>

Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. Revista

Digital Universitaria, 5 (1), 2-9.

Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato (2a .

ed.). México DF.: Inteligencia Educativa.

Franco Montenegro, M. P., Cortes Peña, O. F., & Blanco Miranda, P. I. (2013). Papel de las

habilidades metalingüísticas en los procesos de lectura y escritura en la educación superior.

Galeano, M. E. (2018). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Fondo

Editorial FCSH.

Galindo Ruiz de Chávez, M. (2015). Lectura Crítica Hipertextual en la Web 2.0. Actualidad

Investigativas en Educación, 15(1), 365-394. Consultado el 17 de mayo de 2021 de

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100016&lng=en&tlng=es.

Gallego, D. J., Alonso, C. M. y Cacheiro, M. L. (2011). Educación, Sociedad y Tecnología. Madrid: Ramón Areces.

Gaviria, A, and Barrientos, J. (2001). Calidad de la educación y rendimiento académico en Bogotá, Revista Coyuntura Social, núm. 24, jun., ISSN: 0121-2532.

Gómez Bastar, S. (2012). Metodología de la investigación (1a. Ed). Red Tercer Milenio

Gómez, J. (2014). Análisis de las competencias en matemáticas y lenguaje de los bachilleres colombianos. Trabajo de grado, Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas Economía y Negocios Internacionales. Universidad ICESI. Cali, Colombia.
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/77946/1/gomez_analisis

Gómez-Sánchez, D., Martínez-López, E. I., & Oviedo-Marín, R. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua*, 5(2), 90-97.

González, J. y Wagenaar R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto, pp 339 Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26536>

González, J. y Wagenaar, R. (2006). Una introducción a Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>

Gros, B. y Bernat, A. (2008). El aprendizaje de competencias de alfabetización digital a través de los videojuegos. *Aula de Innovación Educativa*, 176, 12-16

Grupo Lazarillo, (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (2),91-101.

[Fecha de Consulta 17 de Mayo de 2021]. ISSN: 1885-446X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120386006>

Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación (Cuarta ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2008). Metodología de la investigación (Quinta ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In *JL Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.*

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *México. McGrawHill.*

ICFES (2012). ¿Qué es leer? Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/pirls/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=8

ICFES. (2018). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación <https://www.icfes.gov.co>.

ICFES (2018). Guía de orientación saber Pro. Módulos de competencias genéricas. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/496194/Guia%20de%20orientacion%20modulos%20de%20competencias%20genericas-saber-pro-2018.pdf>

ICFES (2019). Informe nacional de resultados Saber Pro 2016-2019. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711776/Informe%20nacional%20de%20resultados%20Saber%20Pro%202016-2019.pdf>

Jackson, P. W. (1992). Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association (pp. 3-40). New York: Macmillan.

- Jaramillo, A.; Oliveros, C.; Fernández, E; Díaz, M. (2014). Estrategias para fomentar la lectura crítica en estudiantes de quinto y sexto grado (tesis pregrado), corporación universitaria adventista, Medellín, Colombia.
- Johnson, R.B. and Onwuegbuzie, A.J. (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Kallioinen, O (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Res*
- León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 13-42.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California, Sage.
- Londoño Orozco, G. y Cano García, E. (2015). Formación y evaluación por competencias en educación superior. Bogotá: U. de La Sall
- López Chacón, M. and Parra Encinas, K. (2018). Desarrollo de competencias genéricas durante la etapa básica. Una mirada de estudiantes universitarios. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017 /Año 3, No. 3/ septiembre de 2017 a agosto de 2018.*
- López de Ullibarri G, & Pita Fernández, S. (2001). Medidas de concordancia: El índice de Kappa. La Coruña. Retrieved from www.fisterra.com
- Lozano, A. y Herrera, J. A. (2013). *Diseño de programas educativos basados en competencias*. México DF.: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey
- Liu, 2., & Tucker, 2. (2004;2008). Universidad privada Norbert Wiener. Obtenido de *Clima organizacional y satisfacción laboral según los docentes de una universidad privada.*

<http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2543/TESIS%20Picoaga%20Jos%C3%A9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp.21-29). Cambridge: Cambridge University Press
- Luria, A. (1979) *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, Buenos Aires, Cartago.
- Marín González, F., Garcia, J., Inciarte, A., Sánchez, E., Conde, M., & García-Martín, J. (2019). Evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas: perspectivas teóricas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 187-198. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1469>
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-38.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. En *Matronas Profesión*, 5 (17), pp.23-29. Disponible en http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Martín Villarreal, J. (2020). Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. *Álabe* 21. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2020.21.4
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). México: Trillhas.
- Martos E., Campos, F.M, Quiles, M. C. (2015). La lectura en el contexto de las nuevas demandas de la enseñanza universitaria: Las redes temáticas como recurso para la excelencia académica y la participación comunitaria. En: Ramírez Leyva, E M. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información; pp.1-14. Recuperado de: http://iibi.unam.mx/publicaciones/292/02_tendencias_lectura_universidad_Eloy_Martos_Nunez_Mar_Campos_Figares.

- Maury Mena, S., Marín Escobar, J., Ortiz Padilla, M y Gravini Donado, M (2017). Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Revista ESPACIOS. Vol. 39 (Nº 15)
- Meirieu, P., & Montenegro Gómez, P. A. (2018). Riquezas y límites del enfoque por “competencias” del ejercicio de la profesión docente hoy. *Pedagogía Y Saberes*, (50), 97-108. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9503>
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. ISBN: 958-691-290-6.
- MEN. (2009). Conozca los aportes a la definición de las competencias genéricas en la Educación Superior, Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-189357.html>
- MEN (2009) Educación Superior. Competencias genéricas en educación superior. [Boletín informativo No. 13], Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf
- Mena Edwards, M., & Huneus Villalobos, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Méndez, A. (2014). Motivación extrínseca. Recuperado de <https://www.euroresidentes.com/empresa/motivacion/motivacion-extrinseca>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1992, 28 de diciembre). Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-](https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html#:~:text=Ley%2030%20de%20Diciembre%2028%20de%201992%20Por,organiza%20el%20servicio%20p%C3%ABblico%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior)

[86437.html#:~:text=Ley%2030%20de%20Diciembre%2028%20de%201992%20Por,organiza%20el%20servicio%20p%C3%ABblico%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior](https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html#:~:text=Ley%2030%20de%20Diciembre%2028%20de%201992%20Por,organiza%20el%20servicio%20p%C3%ABblico%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior)

Ministerio de Educación Nacional. (2019, 25 de julio). Decreto 1330 "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación" Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 19 de noviembre). Resolución 21795 " Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto número 1075 de 2015, modificado por el Decreto número 1330 de 2019". Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf

Miri, B., David, B. C., & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in science education*, 37(4), 353-369

Monereo, C., & Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 37(0), 12-18

Morales Carrero, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Conrado*, 16(74), 240-247. Epub 02 de junio de 2020. Recuperado en 16 de enero de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300240&lng=es&tlng=es.

Morales Carrero, J. (2021). Lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. *Red De Investigación Educativa*, 13(1), 72 - 82. Recuperado a partir de <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3055>

- Morales de Romero, M., & Romero García, O. (1999). Variables sociolingüísticas y rendimiento académico de estudiantes universitarios.
- Morales J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2018, 7(2), 175-192
- Morales Ortega, Y., & Luis, V. P. (2020). Lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la Universidad de la Costa (Master's thesis, Universidad de la Costa).
- Morales Sánchez, M. (2020). Los estudios sobre lectura y escritura en el contexto universitario. Una forma de abordar la realidad de la competencia lectora. *Álabe*, 0(21). doi:<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.14>
- Moreno Olivos, Tiburcio. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20. Recuperado en 18 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es
- Morita-Alexander, A., García-Ramírez, T., & Escudero-NAhón, A. (2016). Analysis of the Perception of Generic Competences in Higher Education Institutions in Mexico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 69–78. Retrieved from http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Morita.pdf
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/rema/v10n2/moscoloni.pdf>

- Núñez Pérez, M. (2013). El docente en el enfoque por competencias. *Pensamiento. Papeles De Filosofía*, (1), 177-186. Consultado de <https://revistapensamiento.uaemex.mx/article/view/340>
- OECD. *Towards an OECD Skills Strategy*. 2010, Recuperado el 05 de marzo de 2015 en <http://www.oecd.org/edu/47769000.pdf>
- Pang, E.S., Muaka, A., Bernhardt, E.B., & Kamil, M. (2003). *Enseñar lectura. Serie de Prácticas Educativas*.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Lectura crítica. Fundación para el Pensamiento Crítico*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>
- Peña, L. (2007). *El Proyecto "Leer y escribir en la universidad"*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico*, Bogotá: Editorial Norma.
- Pérez, C. & Santín, D. (2007) *Data Mining: Soluciones con Enterprise Miner*. México: Editorial Alfaomega,. ISBN:84-7897-695-7.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Consultado el 27 de diciembre de 2009 en <http://www.terras.edu.ar/jornadas/29/biblio/29PERRENOUD-Philippe-cap3-Consecuencias-para-el-trabajo-del-profesor.pdf>
- Perrenoud, P. y Carreras Barnes, J. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Competencias y planes de estudio. Transmisión de conocimientos y competencias*. Barcelona: Cuadernos de Docencia Universitaria n. 05 Ediciones Octaedro, ICE
- Portafolio. (2018, 20 de septiembre). *Habilidades que deben tener los recién egresados para conseguir empleo*. Revista Portafolio. Recuperado de

<https://www.portafolio.co/economia/empleo/habilidades-que-deben-tener-losrecien-egresados-para-conseguir-empleo-521331>

Prieto, G. y Delgado. A.R. (2010). Fiabilidad y validez. En *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), pp. 67-74.

Disponible en www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1797

Pugh, G., & Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la Educación*, (50), 143-179.

doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n50.725>

Ramírez Leyva, E. (2015). Tendencias de la lectura en la Enseñanza universitaria. Compilación.

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información;

Disponible:http://universidadeslectoras.org/dt/finder/tendencias_lectura_universidad.pdf

Ramírez-Díaz, J. (2020). An Approach by Competencies and Its Current Relevance: Considerations

From Occupational Guidance in Educational Context. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-

15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>

Ramírez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2018). Las Competencias

Docentes Genéricas en los Grados de Educación. *Visión del Profesorado*

Universitario. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 44(2), 259-

277. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>

Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17.

<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

Reyes Tejada, Y. N. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes,

los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de

psicología de la UNMSM.

- Rovira Alvarez, Y. y López Calichs, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(3), 86-98. Recuperado en 18 de enero de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000300013&lng=es&tlng=es.
- Rumelhart, D. (1984). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 147-156). Erlbaum, USA: IRA.
- Salazar Ayllón, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, (66), 13-46.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U., y Konstant, J. W. (2000). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel: OCDE.
- Sánchez Carreño, J., & Pérez Rodríguez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 143-164. [fecha de Consulta 25 de Junio de 2020]. ISSN: 1316-9505. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65221619010>
- Sánchez Montero, E., Conde Hernández, M., Rico Ballesteros, R., Castillo Martelo, J., Sánchez Montero, E., & Avendaño Villa, I. (2020). Una aproximación al proyecto educativo new generation center: perspectivas, prácticas y desafíos.
- Sánchez Ortiz, J. M., & Brito Guerra, N. E. (2015). Developing communication skills through critical reading, creative writing, and speaking/Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13(2). <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- Serrano de Moreno, S., & Madrid de Ferro, A. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68.

Sánchez-Buitrago, J. O. (2009). Un concepto emergente de planeación. *Clío América*, 3(5), 39–59.
<https://doi.org/10.21676/23897848.381>

Santiuste Bermejo, V. (2001). Quelques réflexions sur la valeur éducative de la Philosophie. In Conferencia presentada en las Escuelas Europeas. Seminario de Filosofía. Bruselas, Bélgica.

Secretaria General del senado. (2009, 13 de julio). Ley 1324 de julio 13 de 2009 "Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes" Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1324_2009.html

Serrano de Moreno, M (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42),505-514. [fecha de Consulta 16 de Enero de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614569011>

Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero A. (2007). Competencias de lectura crítica una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, ISSN-e 1315-401X, Vol. 16, Nº. 1, 2007, págs. 58-68. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>

Silva, S., & Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. (Spanish). *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 8(2), 1-17.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Lee publica comenta. dredgar, genero ensayo. Recuperado de <http://lectorincurable.com/wordpress/ensayo/estrategias-delectura-1992/> Smith, F. (1994). De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires: Aique.

- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56751266002.pdf>
- Timarán Pereira, R., Hidalgo Troya, A., & Caicedo Zambrano, J. (2020). Factores asociados al desempeño académico en Lectura Crítica en las pruebas Saber 11° con árboles de decisión. *Investigación E Innovación En Ingenierías*, 8(3), 29-37. <https://doi.org/10.17081/invinno.8.3.4701>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe ediciones.
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE. Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000
- Torres Perdigón, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 95-124. Recuperado en 18 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100095&lng=es&tlng=es
- Torres, P., Cataño M. & Londoño-Vásquez, D. (2020). La lectura crítica como herramienta para mejorar el desempeño académico. Doi 10.5281/4266566. P. 449-456
- Universidad de la Costa. (2020, 30 de noviembre). Acuerdo No. 1628. Por medio del cual se aprueba el modelo de formación en competencias de la Corporación Universidad de la Costa CUC

Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.

Villalobos, J. (2007). Identificación de estrategias de aprendizaje.: un estudio sobre diarios escritos de estudiantes universitarios. (Spanish). *Lectura Y Vida*, 28(3), 18-30.

Villarreal, V, & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22- 34.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

Anexos

Validación del instrumento

1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido:

REINALDO ADOLFO RICO BALLESTEROS

Cédula de ciudadanía

72140648

Profesión

DOCENTE

Institución donde trabaja:

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

Cargo que desempeña:

_DOCENTE TIEMPO COMPLETO EN HUMANIDADES

Estimado profesor:

Esta encuesta hace parte de una investigación de la Universidad de la Costa en su programa de Maestría en Educación, cuyo objetivo se orienta a establecer las tensiones y desafíos planteados a partir de la gestión en aula, donde profesores y estudiantes trabajan por el desarrollo de la competencia genérica de Lectura crítica en la Universidad de la Costa. La información que usted suministre tendrá un carácter estrictamente científico y será utilizada exclusivamente para los fines antes expuestos. Su opinión es de gran importancia para este estudio, por lo que se le agradece la mayor objetividad. La primera parte del cuestionario está

orientada a la recolección de datos generales, entre tanto en la segunda parte se recolectará los datos concernientes al tema de investigación.

INSTRUMENTO #1: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A PROFESORES

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los profesores de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

1. Datos personales

Edad: Menos de 30__, Entre 31 y 39__, Entre 40 y 49__, Mayor de 50

2. Formación académica (profesores)

Después de la educación básica, usted terminó estudios en: Licenciatura__, Ingeniería__, Matemáticas__, Otro, ¿Cuál? _____ (profesores)

¿Ha realizado estudios posteriores? SI__. No__ ¿Cuáles? Curso de actualización__, Diplomado__, Especialización__, Maestría__, Doctorado__ Otros, ¿Cuáles? _____

Si realizó algunos de los estudios anteriores, este tuvo relación con: Actualización pedagógica__, Actualización en leyes__, Actualización en TIC__, Otros, ¿Cuáles? _____

3. Experiencia docente:

El tiempo que usted lleva desempeñándose como docente es de: Entre 0 y 5 años__, Entre 6 y 10 años__, Entre 11 y 20 años__, Más de 20 años__

4. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
----------------	----------------------------------

Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 4, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lectura para recomendarle a los estudiantes__

Preparación de clases__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Utiliza algún método para motivar la lectura en el aula?

El método que utiliza se enfoca en desarrollar el nivel de lectura: Literal/Inferencial/Critico

¿El método que utiliza cuenta con fundamentos teóricos que lo avalan? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Critica le permite:

- A) Recoger información
- B) Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura
- C) Ampliar su horizonte de referentes académicos
- D) Mejorar su práctica pedagógica
- E) Utilizar nuevas herramientas didácticas

5. ¿Qué dificultades encuentras para gestionar la lectura crítica en el contexto de desarrollo de tu clase?

- a) Motivación personal
- b) Falta de libros
- c) Libros obsoletos
- d) Protocolos para acceder a un texto
- e) Falta de tiempo durante la clase
- f) Disposición de los estudiantes
- g) Otro, ¿Cuál? _____

6. ¿Ha recibido usted formación orientada a la gestión de la lectura crítica desde el desarrollo de su asignatura? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 7, de lo contrario conteste la pregunta 8.

7. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado a la gestión de la lectura crítica?
8. ¿Qué factores ha incidido para no recibir formación orientada a la gestión de la lectura crítica en aula?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: REINALDO ADOLFO RICO BALLESTEROS

Título de Maestría: Mg Educación.

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa. CUC

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? Coherencia con su cuadro de operacionalización y objetivos. De igual modo, sintetiza el alcance de las competencias genéricas en lectura crítica y la claridad para la interpretación para los actores focalizados.

No: _____ ¿Por qué? __Coherencia

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:

¿Por qué? Evidencian una ruta para levantar las tensiones y desafíos en torno al quehacer de aula para dar cuenta de las tensiones y los desafíos que se extraen del levantamiento de los hallazgos. No:

_____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: ¿Por qué? Permiten desglosar lo que el investigador pretende : Buscar frecuencia, medir, interpretar, generar convergencias,,No: ¿Por qué?

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? A más de su articulación con su marco operacional. Es claro y entendible para los actores focalizados y por tanto es posible su universalización es decir se puede aplicar a otro escenario de formación. No: ¿Por qué?



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #2: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A ESTUDIANTES.

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los estudiantes de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

1. Datos personales

Edad: Menos de 20__, Entre 21 y 30__, Entre 31 y 40__, Mas de 40

2. ¿A qué programa académico pertenece?

3. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura más de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 3, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lecturas para recomendarle a compañeros y amigos__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Ha recibido algún método para desarrollar lecturas en el aula? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Crítica le permite:

a) Recoger información.

F) Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura.

G) Ampliar su horizonte de referentes académicos.

H) Mejorar en su cultura general.

I) Utilizar nuevas estrategias de estudio.

J) Pasatiempo, hobby, ocio, placer

4. ¿Qué dificultades encuentras para participar en actividad de aula orientadas al desarrollo de la lectura crítica?

b) Motivación personal.

c) Falta de libros.

d) Libros desactualizados.

e) Protocolos para acceder a un texto.

f) Falta de tiempo durante la clase.

g) Disposición de los compañeros.

h) Falta de gestión por parte del profesor.

i) Otro, ¿Cuál? _____

5. ¿Ha recibido usted formación orientada al desarrollo de la lectura crítica? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 6, de lo contrario conteste la pregunta 7.

6. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado al desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

7. ¿Qué factores ha incidido para no recibir formación en el desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: REINALDO ADOLFO RICO BALLESTEROS

Título de Maestría: Mg Educación.

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa CUC

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? Coherencia con su cuadro de operacionalización y objetivos. De igual modo, sintetiza el alcance de las competencias genéricas en lectura crítica y la claridad para la interpretación para los actores focalizados

No: _____ ¿Por qué?

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí:

¿Por qué? Evidencian una ruta para levantar las tensiones y desafíos en torno al quehacer de aula para dar cuenta de las tensiones y los desafíos que se extraen del levantamiento de los hallazgos

No: _____ ¿Por qué?

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: ¿Por qué? Permiten desglosar lo que el investigador pretende : Buscar frecuencia, medir, interpretar, generar convergencias,,No: ¿Por qué?
4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? A más de su articulación con su marco operacional. Es claro y entendible para los actores focalizados y por tanto es posible su universalización es decir se puede aplicar a otro escenario de formación. No: ¿Por qué? _



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #3: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO A ESTUDIANTES.

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplice para ello la escala propuesta a continuación, marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: **1) En nada 2) Muy poco 3) De forma algo deficiente 4) Lo suficiente 5) Satisfactoria mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	Durante el desarrollo de la clase reconoces que las lecturas propuestas por tu profesor son de naturaleza literaria, expositiva, argumentativa o informativa. a) Totalmente en desacuerdo (TD) b) En desacuerdo (ED)					X

	<p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
2	<p>Consideras que la puesta en escena de la clase por parte del profesor supone poco tiempo de planeación de esta.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>		X			
3	<p>Cuando se te propone realizar una lectura en el marco del desarrollo de la clase, el profesor te acompaña para hacer análisis profundos de cada parte de los textos que propone leer.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X

4	<p>Al momento de desarrollar las lecturas propuestas en sus asignaturas, ha recibido algún método para hacer eficiente su lectura.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
5	<p>Consideras que las lecturas desarrolladas en tus asignaturas no guardan relación con las teorías y nociones que el profesor te propone en la clase.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
6	<p>Consideras que en el desarrollo de las clases no se relacionan las ideas de las lecturas propuestas por tu profesor con tus conocimientos previos.</p>					X

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
7	<p>Cuando se hacen lecturas en el aula, la gestión del profesor te permite extraer conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
8	<p>Consideras que el profesor en su gestión de aula utiliza estrategias que permiten la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p>					X

	<p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
9	<p>Consideras que al profesor le falta promover el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica pedagógica y en el marco de su asignatura.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
10	<p>Consideras que el profesor en su desarrollo de las clases dedica el tiempo suficiente para orientar sobre las diferentes tipologías textuales que utiliza.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
11	<p>Consideras que las lecturas que propone el profesor en aula</p>					X

	<p>permiten identificar gráficos, imágenes, tablas o infografías.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
12	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor contribuye poco a que identifiques y entiendas las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma explícita en el texto.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
13	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor permite que comprendas la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global.</p>					X

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
14	<p>Considera que el profesor en su gestión de aula permite que reflexiones a partir de un texto, juzgar y validar su contenido.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
15	<p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p> <p>Resúmenes</p> <p>Relatorías</p> <p>Mesas redondas</p> <p>Debates,</p>					X

Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas Aprendizaje basado en problemas Estudio de casos Proyectos de aula					
--	--	--	--	--	--

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre:

Título de Maestría:

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja:

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? Coherencia con su cuadro de operacionalización y objetivos. De igual modo, sintetiza el alcance de las competencias genéricas en lectura crítica y la claridad para la interpretación para los actores focalizados

No: _____ ¿Por qué? _____

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí:

¿Por qué? Evidencian una ruta para levantar las tensiones y desafíos en torno al quehacer de aula para dar cuenta de las tensiones y los desafíos que se extraen del levantamiento de los hallazgos

No: _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí:

¿Por qué? Permiten desglosar lo que el investigador pretende : Buscar frecuencia,
medir, interpretar, generar convergencias,,No: ¿Por qué?

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? A

más de su articulación con su marco operacional. Es claro y entendible para los actores
focalizados y por tanto es posible su universalización es decir se puede aplicar a otro escenario de
formación. No: ¿Por qué?



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #4: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO A PROFESORES.

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplice para ello la escala propuesta a continuación, marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: **1) En nada 2) Muy poco 3) De forma algo deficiente 4) Lo suficiente 5) Satisfactoria mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	La enseñanza y lectura de diferentes tipologías textuales garantiza a un lector ser crítico y eficiente. a) Totalmente en desacuerdo (TD) b) En desacuerdo (ED) c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND) d) De acuerdo (DA)					X

	e) Totalmente de acuerdo (TA)					
2	<p>Considera que el tiempo empleado en la preparación de materiales para el desarrollo de la clase, que tengan que ver con de la lectura crítica es suficiente.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>		X			
3	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus asignaturas, realiza un análisis profundo de cada parte de los textos que propone leer para su clase.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
4	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus</p>					X

	<p>asignaturas, tiene en cuenta algún método para orientar las lecturas que propone.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
5	<p>Considera que las lecturas que propone en el desarrollo de su asignatura guardan relación con las teorías y nociones dadas en las clases.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
6	<p>En el desarrollo de las clases se relacionan ideas de alguna lectura con los conocimientos previos.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p>					X

	<p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
7	<p>En el desarrollo de las clases se extraen conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
8	<p>Desarrolla en su gestión de aula, prácticas de lectura como estrategia que permite la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
9	<p>Promueve el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica</p>					X

	<p>pedagógica y en el marco de su asignatura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
10	<p>En el desarrollo de la gestión de aula en el marco de su asignatura, toma usted tiempo para orientar a sus estudiantes sobre las tipologías textuales que utiliza en clase</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
11	<p>En la planificación de trabajos independientes propone usted lecturas donde se utilicen textos continuos y discontinuos orientados al fortalecimiento de las competencias de la asignatura que acompaña</p>					X

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
12	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante identifique y entienda las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma explícita en el texto</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
13	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante comprenda la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global</p>					X

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
14	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante reflexione a partir de un texto, juzgar y validar su contenido</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
15	<p>¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el aula para favorecer la lectura crítica?</p> <p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p>	<p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p> <p>Resúmenes</p> <p>Relatorías</p> <p>Mesas redondas</p> <p>Debates,</p> <p>Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas</p> <p>Aprendizaje basado en problemas Estudio de casos</p>				

		Proyectos de aula
--	--	-------------------

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre:

Título de Maestría:

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja:

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? Coherencia con su cuadro de operacionalización y objetivos. De igual modo, sintetiza el alcance de las competencias genéricas en lectura crítica y la claridad para la interpretación para los actores focalizados

No: _____ ¿Por qué? _____

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí:

¿Por qué? Evidencian una ruta para levantar las tensiones y desafíos en torno al quehacer de aula para dar cuenta de las tensiones y los desafíos que se extraen del levantamiento de los hallazgos

No: _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí:

___X___ ¿Por qué? Permiten desglosar lo que el investigador pretende : Buscar frecuencia, medir, interpretar, generar convergencias,,No: _____ ¿Por qué?

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ___X_____ ¿Por qué? A

más de su articulación con su marco operacional. Es claro y entendible para los actores focalizados y por tanto es posible su universalización es decir se puede aplicar a otro escenario de formación. No: _____ ¿Por qué?



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #5: GUIÓN DE ENTREVISTA PARA COORDINADOR DE ÁREA.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES COORDINADORES DE ÁREA

Fecha: _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora de finalización:**

Lugar: _____

Entrevistador:

Nombre del entrevistado: _____

Cargo: _____

Estimado docente, este instrumento hace parte de una investigación que se está realizando para optar el título de Magíster en educación, realizada por los investigadores: JORGE BOLAÑO TRUYOL Y MARIA FONTALVO BERDEJO. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines investigativos y tienen libertad para responder lo que usted considere apropiado. Solicitamos de manera respetuosa su consentimiento para grabar esta entrevista.

1. **¿Cuándo propone lecturas en la clase que aspectos tiene en cuenta para seleccionarlas y gestionarlas en aula? Manejo de la disciplina,**

2. **¿De qué manera consideran que las diferentes tipologías textuales propuestas a los estudiantes contribuyen para ser de ellos lectores críticos y eficientes? Tipologías**

3. **¿Qué métodos conoce y pone en práctica en aula para orientar las lecturas que propone a los estudiantes? Metodologías**

4. **Al momento de planear su clase y considerar la utilización de una lectura, ¿tiene en cuenta el nivel de lectura en que se encuentran sus estudiantes? ¿Cómo los identificas? ¿Qué preguntas les propones para gestionar el nivel propio en que consideras están?**

5. **Desde su práctica disciplinar, ¿Qué estrategias propone en el aula, que de manera consciente contribuyan al fortalecimiento de la Lectura Crítica entre sus estudiantes?**

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre:

Título de Maestría:

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja:

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? Coherencia con su cuadro de operacionalización y objetivos. De igual modo, sintetiza el alcance de las competencias genéricas en lectura crítica y la claridad para la interpretación para los actores focalizados

No: _____ ¿Por qué? _____

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí:

¿Por qué? Evidencian una ruta para levantar las tensiones y desafíos en torno al quehacer de aula para dar cuenta de las tensiones y los desafíos que se extraen del levantamiento de los hallazgos

No: _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí:

¿Por qué? Permiten desglosar lo que el investigador pretende : Buscar frecuencia,

medir, interpretar, generar convergencias,,No: _____ ¿Por qué?

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? A más de su articulación con su marco operacional. Es claro y entendible para los actores focalizados y por tanto es posible su universalización es decir se puede aplicar a otro escenario de formación. No: _____ ¿Por qué?
-



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #6: LISTA DE CHEQUEO CON UNA MATRIZ DE VALORACIÓN

PLAN DE ASIGNATURA.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LISTA DE CHEQUEO

OBJETIVO. Analizar el plan de asignaturas en función a su componente administrativo como referente para el estudio de la gestión de la información en la institución educativa.

IDENTIFICACIÓN				
NOMBRE DE LA ASIGNATURA:				
DEPARTAMENTO:				
PROGRAMA:				
PROFESOR:				
TIPO DE VINCULACIÓN:				
NIVEL DE FORMACIÓN:				
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE SYLLABUS	PRESENCIA	AUSENCIA	OBSERVACIÓN
Orientada al desarrollo de la lectura crítica.	Competencia Especifica			
	Competencia genérica			

	Resultados de aprendizaje			
	Indicadores de desempeño			
	Estrategias de trabajo presencial			
	Estrategias de trabajo independiente			
	Estrategias evaluativas			

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre:

Título de Maestría:

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja:

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: _____ ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: _____

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: _____

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? _____

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: _____ ¿Por qué? No:

_____ ¿Por qué? _____

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, cursive letters. Below the signature, the number '22 140 0003 64' is written in a smaller, less stylized font.

Firma del Evaluador:

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido:

Erick Manuel Fruo Silva

Cédula de ciudadanía

1129573218

Profesión

Docente

Institución donde trabaja:

Universidad de la Costa

Cargo que desempeña:

Docente

Estimado profesor:

Esta encuesta hace parte de una investigación de la Universidad de la Costa en su programa de Maestría en Educación, cuyo objetivo se orienta a establecer las tensiones y desafíos planteados a partir de la gestión en aula, donde profesores y estudiantes trabajan por el desarrollo de la competencia genérica de Lectura crítica en la Universidad de la Costa. La información que usted suministre tendrá un carácter estrictamente científico y será utilizada exclusivamente para los fines antes expuestos. Su opinión es de gran importancia para este estudio, por lo que se le agradece la mayor objetividad. La primera parte del cuestionario está

orientada a la recolección de datos generales, entre tanto en la segunda parte se recolectará los datos concernientes al tema de investigación.

INSTRUMENTO #1: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A PROFESORES

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los profesores de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

9. Datos personales

Edad: Menos de 30__, Entre 31 y 39__, Entre 40 y 49__, Mayor de 50

10. Formación académica (profesores)

Después de la educación básica, usted terminó estudios en: Licenciatura__, Ingeniería__, Matemáticas__, Otro, ¿Cuál? _____ (profesores)

¿Ha realizado estudios posteriores? SI__. No__ ¿Cuáles? Curso de actualización__, Diplomado__, Especialización__, Maestría__, Doctorado__ Otros, ¿Cuáles? _____

Si realizó algunos de los estudios anteriores, este tuvo relación con: Actualización pedagógica__, Actualización en leyes__, Actualización en TIC__, Otros, ¿Cuáles? _____

11. Experiencia docente:

El tiempo que usted lleva desempeñándose como docente es de: Entre 0 y 5 años__, Entre 6 y 10 años__, Entre 11 y 20 años__, Más de 20 años__

12. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
----------------	----------------------------------

Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 4, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lectura para recomendarle a los estudiantes__

Preparación de clases__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Utiliza algún método para motivar la lectura en el aula?

El método que utiliza se enfoca en desarrollar el nivel de lectura: Literal/Inferencial/Critico

¿El método que utiliza cuenta con fundamentos teóricos que lo avalan? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Critica le permite:

- K) Recoger información
- L) Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura
- M) Ampliar su horizonte de referentes académicos
- N) Mejorar su práctica pedagógica
- O) Utilizar nuevas herramientas didácticas

13. ¿Qué dificultades encuentras para gestionar la lectura crítica en el contexto de desarrollo de tu clase?

- h) Motivación personal
- i) Falta de libros
- j) Libros obsoletos
- k) Protocolos para acceder a un texto
- l) Falta de tiempo durante la clase
- m) Disposición de los estudiantes
- n) Otro, ¿Cuál? _____

14. ¿Ha recibido usted formación orientada a la gestión de la lectura crítica desde el desarrollo de su asignatura? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 7, de lo contrario conteste la pregunta 8.

15. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado a la gestión de la lectura crítica?
16. ¿Qué factores ha incidido para no recibir formación orientada a la gestión de la lectura crítica en aula?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Erick Manuel Fruto Silva

Título de Maestría: Magister en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

5. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué?

El instrumento permite obtener información necesaria para la investigación, debido a que apuntan directamente a los objetivos propuestos por el equipo investigador.

6. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué?

Tienen estructura gramatical, apuntan a una sola dirección y son coherentes con la información que se quiere recolectar.

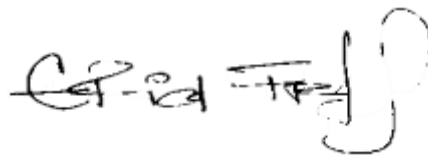
7. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: ¿Por qué?
No: _____ ¿Por qué?

Totalmente, la investigación se enmarca bajo los criterios establecidos y el instrumento responde a ellos.

8. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué?
No: _____ ¿Por qué?

Considero que son pertinente, coherentes con lo que se quiere recabar.

Firma del Evaluador:



INSTRUMENTO #2: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A ESTUDIANTES.

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los estudiantes de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

8. Datos personales

Edad: Menos de 20__, Entre 21 y 30__, Entre 31 y 40__, Mas de 40

9. ¿A qué programa académico pertenece?

10. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura más de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 3, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lecturas para recomendarle a compañeros y amigos__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Ha recibido algún método para desarrollar lecturas en el aula? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Crítica le permite:

- j) Recoger información.
- P) Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura.
- Q) Ampliar su horizonte de referentes académicos.
- R) Mejorar en su cultura general.
- S) Utilizar nuevas estrategias de estudio.
- T) Pasatiempo, hobby, ocio, placer

11. ¿Qué dificultades encuentras para participar en actividad de aula orientadas al desarrollo de la lectura crítica?

- k) Motivación personal.
- l) Falta de libros.
- m) Libros desactualizados.
- n) Protocolos para acceder a un texto.
- o) Falta de tiempo durante la clase.
- p) Disposición de los compañeros.
- q) Falta de gestión por parte del profesor.
- r) Otro, ¿Cuál? _____

12. ¿Ha recibido usted formación orientada al desarrollo de la lectura crítica? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 6, de lo contrario conteste la pregunta 7.

13. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado al desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

14. ¿Qué factores ha incidido para no recibir formación en el desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Erick Manuel Fruto Silva

Título de Maestría: Maestría en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

5. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

La intencionalidad del instrumento permite recabar la información pertinente y clara sobre lo que se quiere, es decir; el perfil y las distintas formas de como los estudiantes conciben la lectura.

6. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Tienen estructura gramatical, apuntan a una sola dirección y son coherentes con la información que se quiere recolectar.

¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Totalmente, la investigación se enmarca bajo los criterios establecidos y el instrumento responde a ellos.

7. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué

Considero que son pertinente, coherentes con lo que se quiere recabar.

Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #3: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO A ESTUDIANTES.

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplique para ello la escala propuesta a continuación marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: 1) **En nada** 2) **Muy poco** 3) **De forma algo deficiente** 4) **Lo suficiente** 5) **Satisfactoria mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	<p>Durante el desarrollo de la clase reconoces que las lecturas propuestas por tu profesor son de naturaleza literaria, expositiva, argumentativa o informativa.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
2	<p>Consideras que la puesta en escena de la clase por parte del profesor supone poco tiempo de planeación de esta.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p>				x	

	<p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
3	<p>Cuando se te propone realizar una lectura en el marco del desarrollo de la clase, el profesor te acompaña para hacer análisis profundos de cada parte de los textos que propone leer.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
4	<p>Al momento de desarrollar las lecturas propuestas en sus asignaturas, ha recibido algún método para hacer eficiente su lectura.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				x	

5	<p>Consideras que las lecturas desarrolladas en tus asignaturas no guardan relación con las teorías y nociones que el profesor te propone en la clase.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
6	<p>Consideras que en el desarrollo de las clases no se relacionan las ideas de las lecturas propuestas por tu profesor con tus conocimientos previos.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
7	<p>Cuando se hacen lecturas en el aula, la gestión del profesor te permite extraer conclusiones e</p>					x

	<p>inferencias no explícitas en la lectura.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
8	<p>Consideras que el profesor en su gestión de aula utiliza estrategias que permiten la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				x	
9	<p>Consideras que al profesor le falta promover el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica pedagógica y en el marco de su asignatura.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p>					x

	<p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
10	<p>Consideras que el profesor en su desarrollo de las clases dedica el tiempo suficiente para orientar sobre las diferentes tipologías textuales que utiliza.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				x	
11	<p>Consideras que las lecturas que propone el profesor en aula permiten identificar gráficos, imágenes, tablas o infografías.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x

12	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor contribuye poco a que identifiques y entiendas las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma explícita en el texto.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
13	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor permite que comprendas la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				x	
14	<p>Considera que el profesor en su gestión de aula permite que</p>					x

	<p>reflexiones a partir de un texto, juzgar y validar su contenido.</p> <p>f) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>g) En desacuerdo (ED)</p> <p>h) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>i) De acuerdo (DA)</p> <p>j) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
<p>15</p>	<p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p> <p>Resúmenes</p> <p>Relatorías</p> <p>Mesas redondas</p> <p>Debates,</p> <p>Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Proyectos de aula</p>					

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Erick Manuel Fruto Silva

Título de Maestría: Maestría en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Totalmente, la disposición, coherencia y lógica de cada ítems apunta a recolectar la información que se necesita para dar respuesta a los objetivos planteados por el equipo investigador.

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Si, cada ítems aporta un valor en la consecución de la información que se requiere verificar.

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x

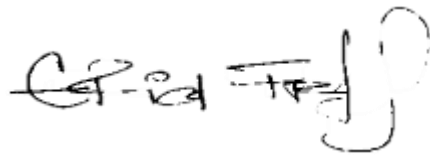
¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Totalmente, la investigación se enmarca bajo los criterios establecidos y el instrumento responde a ellos.

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? No: _____
¿Por qué?

Considero que son pertinente y coherentes con lo que se quiere recabar.

Firma del Evaluador:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'C. A. F. J.' with a large flourish at the end.

INSTRUMENTO #4: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO A PROFESORES.

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplice para ello la escala propuesta a continuación, marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: **1) En nada 2) Muy poco 3) De forma algo deficiente 4) Lo suficiente 5) Satisfactoria mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	La enseñanza y lectura de diferentes tipologías textuales garantiza a un lector ser crítico y eficiente. a) Totalmente en desacuerdo (TD) b) En desacuerdo (ED) c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND) d) De acuerdo (DA)				x	

	e) Totalmente de acuerdo (TA)					
2	<p>Considera que el tiempo empleado en la preparación de materiales para el desarrollo de la clase, que tengan que ver con de la lectura crítica es suficiente.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				x	
3	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus asignaturas, realiza un análisis profundo de cada parte de los textos que propone leer para su clase.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
4	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus</p>					X

	<p>asignaturas, tiene en cuenta algún método para orientar las lecturas que propone.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
5	<p>Considera que las lecturas que propone en el desarrollo de su asignatura guardan relación con las teorías y nociones dadas en las clases.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
6	<p>En el desarrollo de las clases se relacionan ideas de alguna lectura con los conocimientos previos.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p>				X	

	<p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
7	<p>En el desarrollo de las clases se extraen conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
8	<p>Desarrolla en su gestión de aula, prácticas de lectura como estrategia que permite la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
9	<p>Promueve el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica</p>					x

	<p>pedagógica y en el marco de su asignatura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
10	<p>En el desarrollo de la gestión de aula en el marco de su asignatura, toma usted tiempo para orientar a sus estudiantes sobre las tipologías textuales que utiliza en clase</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
11	<p>En la planificación de trabajos independientes propone usted lecturas donde se utilicen textos continuos y discontinuos orientados al fortalecimiento de las competencias de la asignatura que acompaña</p>					x

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
12	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante identifique y entienda las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma explícita en el texto</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
13	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante comprenda la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global</p>					X

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
14	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante reflexione a partir de un texto, juzgar y validar su contenido</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
15	<p>¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el aula para favorecer la lectura crítica?</p> <p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p>					

Resúmenes	
Relatorías	
Mesas redondas	
Debates,	
Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas	
Aprendizaje basado en problemas	
Estudio de casos	
Proyectos de aula	

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Erick Manuel Fruto Silva

Título de Maestría: Maestría en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa.

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Totalmente, la disposición, coherencia y lógica de cada ítems apunta a recolectar la información que se necesita para dar respuesta al objetivo de la encuesta.

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Si, cada ítems aporta un valor en la consecución de la información que se requiere verificar.

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x ¿Por qué?
No: _____ ¿Por qué?

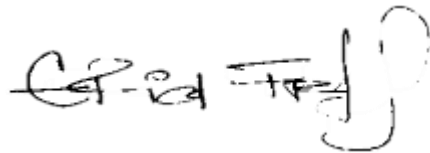
Totalmente, la investigación se enmarca bajo los criterios establecidos y el instrumento responde a ellos.

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? No: _____

¿Por qué?

Considero que son pertinentes, sistemáticos y coherentes con lo que se quiere recabar.

Firma del Evaluador:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'C. A. T. J.' with a large flourish at the end.

INSTRUMENTO #5: GUIÓN DE ENTREVISTA PARA COORDINADOR DE ÁREA.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES COORDINADORES DE ÁREA

Fecha: _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora de finalización:**

Lugar: _____

Entrevistador:

Nombre del entrevistado: _____

Cargo: _____

Estimado docente, este instrumento hace parte de una investigación que se está realizando para optar el título de Magíster en educación, realizada por los investigadores: JORGE BOLAÑO TRUYOL Y MARIA FONTALVO BERDEJO. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines investigativos y tienen libertad para responder lo que usted considere apropiado. Solicitamos de manera respetuosa su consentimiento para grabar esta entrevista.

6. **¿Cuándo propone lecturas en la clase que aspectos tiene en cuenta para seleccionarlas y gestionarlas en aula? Manejo de la disciplina,**

7. **¿De qué manera consideran que las diferentes tipologías textuales propuestas a los estudiantes contribuyen para ser de ellos lectores críticos y eficientes? Tipologías**

8. **¿Qué métodos conoce y pone en práctica en aula para orientar las lecturas que propone a los estudiantes? Metodologías**

9. **Al momento de planear su clase y considerar la utilización de una lectura, ¿tiene en cuenta el nivel de lectura en que se encuentran sus estudiantes? ¿Cómo los identificas? ¿Qué preguntas les propones para gestionar el nivel propio en que consideras están?**

10. **Desde su práctica disciplinar, ¿Qué estrategias propone en el aula, que de manera consciente contribuyan al fortalecimiento de la Lectura Crítica entre sus estudiantes?**

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Erick Manuel Fruto Silva

Título de Maestría: Maestría en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa.

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

El instrumento permite obtener información necesaria para la investigación, debido a que apuntan directamente a los objetivos propuestos por el equipo investigador.

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Tienen estructura gramatical, apuntan a una sola dirección y son coherentes con la información que se quiere recolectar.

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x ¿Por qué?
No: _____ ¿Por qué?

Totalmente, la investigación se enmarca bajo los criterios establecidos y el instrumento responde a ellos.

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? No: _____
¿Por qué?

Considero que son pertinentes, sistemáticos y coherentes con lo que se quiere recabar.

Firma del Evaluador:

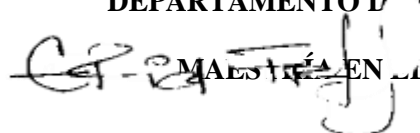
**INSTRUMENTO #6: LISTA DE CHEQUEO CON UNA MATRIZ DE VALORACIÓN PLAN
DE ASIGNATURA.**

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



LISTA DE CHEQUEO

OBJETIVO. Analizar el plan de asignaturas en función a su componente administrativo como referente para el estudio de la gestión de la información en la institución educativa.

IDENTIFICACIÓN				
NOMBRE DE LA ASIGNATURA:				
DEPARTAMENTO:				
PROGRAMA:				
PROFESOR:				
TIPO DE VINCULACIÓN:				
NIVEL DE FORMACIÓN:				
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE SYLLABUS	PRESENCIA	AUSENCIA	OBSERVACIÓN
Orientada al desarrollo de la lectura crítica.	Competencia Especifica			
	Competencia genérica			
	Resultados de aprendizaje			
	Indicadores de desempeño			
	Estrategias de trabajo presencial			
	Estrategias de trabajo independiente			

	Estrategias evaluativas			
--	----------------------------	--	--	--

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Erick Manuel Fruto Silva

Título de Maestría: Maestría en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa.

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Totalmente, la disposición, coherencia y lógica de la categoría y los elementos apuntan a recolectar la información que se necesita para dar respuesta al objetivo de la matriz.

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Si, cada elemento de la matriz permite la verificación de la información que se requiere para dar respuesta al objetivo de la misma.

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué?

Totalmente, la investigación se enmarca bajo los criterios establecidos y la matriz responde a ellos.

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: x ¿Por qué? No: _____

¿Por qué?

Considero que son pertinentes, claros y coherentes con lo que se que recabar.

Firma del Evaluador:

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1. IDENTIFICACIÓN  EL EXPERTO

Nombre y Apellido:

Loren Patricia Acosta Marengo

Cédula de ciudadanía

44.205.824

Profesión

Docente

Institución donde trabaja:

Universidad de la Costa

Cargo que desempeña:

Profesor Tiempo Completo

Estimado profesor:

Esta encuesta hace parte de una investigación de la Universidad de la Costa en su programa de Maestría en Educación, cuyo objetivo se orienta a establecer las tensiones y desafíos planteados a partir de la gestión en aula, donde profesores y estudiantes trabajan por el desarrollo de la competencia genérica de Lectura crítica en la Universidad de la Costa. La información que usted suministre tendrá un carácter estrictamente científico y será utilizada exclusivamente para los fines antes expuestos. Su opinión es de gran importancia para este estudio, por lo que se le agradece la mayor objetividad. La primera parte del cuestionario está orientada a la recolección de datos generales, entre tanto en la segunda parte se recolectará los datos concernientes al tema de investigación.

INSTRUMENTO #1: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A PROFESORES

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los profesores de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

17. Datos personales

Edad: Menos de 30__, Entre 31 y 39__, Entre 40 y 49__, Mayor de 50

18. Formación académica (profesores)

Después de la educación básica, usted terminó estudios en: Licenciatura__, Ingeniería__, Matemáticas__, Otro, ¿Cuál? _____ (profesores)

¿Ha realizado estudios posteriores? SI__. No__ ¿Cuáles? Curso de actualización__, Diplomado__, Especialización__, Maestría__, Doctorado__ Otros, ¿Cuáles? _____

Si realizó algunos de los estudios anteriores, este tuvo relación con: Actualización pedagógica__, Actualización en leyes__, Actualización en TIC__, Otros, ¿Cuáles? _____

19. Experiencia docente:

El tiempo que usted lleva desempeñándose como docente es de: Entre 0 y 5 años__, Entre 6 y 10 años__, Entre 11 y 20 años__, Más de 20 años__

20. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
----------------	----------------------------------

Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 4, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lectura para recomendarle a los estudiantes__

Preparación de clases__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Utiliza algún método para motivar la lectura en el aula?

El método que utiliza se enfoca en desarrollar el nivel de lectura: Literal/Inferencial/Critico

¿El método que utiliza cuenta con fundamentos teóricos que lo avalan? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Critica le permite:

- U) Recoger información
- V) Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura
- W) Ampliar su horizonte de referentes académicos
- X) Mejorar su práctica pedagógica
- Y) Utilizar nuevas herramientas didácticas

21. ¿Qué dificultades encuentras para gestionar la lectura crítica en el contexto de desarrollo de tu clase?

- o) Motivación personal
- p) Falta de libros
- q) Libros obsoletos
- r) Protocolos para acceder a un texto
- s) Falta de tiempo durante la clase
- t) Disposición de los estudiantes
- u) Otro, ¿Cuál? _____

22. ¿Ha recibido usted formación orientada a la gestión de la lectura crítica desde el desarrollo de su asignatura? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 7, de lo contrario conteste la pregunta 8.

23. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado a la gestión de la lectura crítica?
24. ¿Qué factores ha incidido para no recibir formación orientada a la gestión de la lectura crítica en aula?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Loren Patricia Acosta Marengo

Título de Maestría: Mag. En Educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

9. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? No: ¿Por qué?

Porque las preguntas formuladas en este instrumento están orientas a recaudar información sobre el perfil del docente y su percepción o manera de concebir la lectura y es lo que se busca identificar con el mismo.

10. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:

¿Por qué? No: ¿Por qué?

Considero que son pertinentes teniendo en cuenta el tipo de investigación y responden al objetivo de la misma, aunque se debe mejorar el formato para que sea más atractivo y práctico.

11. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí:

X ¿Por qué? No: ¿Por qué?

Indaga sobre las percepciones de los participantes de esta investigación

12. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: X ¿Por qué? No:

¿Por qué?

Porque son instrumentos propios de una investigación cualitativa



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #2: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A ESTUDIANTES.

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los estudiantes de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

15. Datos personales

Edad: Menos de 20__, Entre 21 y 30__, Entre 31 y 40__, Mas de 40

16. ¿A qué programa académico pertenece?

17. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura más de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 3, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lecturas para recomendarle a compañeros y amigos__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Ha recibido algún método para desarrollar lecturas en el aula? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Crítica le permite:

- s) Recoger información.
- Z) Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura.
- AA) Ampliar su horizonte de referentes académicos.
- BB) Mejorar en su cultura general.
- CC) Utilizar nuevas estrategias de estudio.
- DD) Pasatiempo, hobby, ocio, placer

18. ¿Qué dificultades encuentras para participar en actividad de aula orientadas al desarrollo de la lectura crítica?

- t) Motivación personal.
- u) Falta de libros.
- v) Libros desactualizados.
- w) Protocolos para acceder a un texto.
- x) Falta de tiempo durante la clase.
- y) Disposición de los compañeros.
- z) Falta de gestión por parte del profesor.

aa) Otro, ¿Cuál? _____

19. ¿Ha recibido usted formación orientada al desarrollo de la lectura crítica? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 6, de lo contrario conteste la pregunta 7.

20. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado al desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

21. ¿Qué factores ha incidido para no recibir formación en el desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Loren Patricia Acosta Marengo

Título de Maestría: Mag. En Educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

8. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: _____ ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? Porque las preguntas formuladas en este instrumento están orientas a recaudar información sobre el perfil del docente y su percepción o manera de concebir la lectura y es lo que se busca identificar con este.

9. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: _____X_____

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? Considero que son pertinentes teniendo en cuenta el tipo de investigación y responden al objetivo de la misma, aunque se debe mejorar el formato para que sea más atractivo y práctico.

10. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: _____
¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? Indaga sobre las percepciones de los participantes de esta
investigación

11. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: _____ ¿Por qué? No:
_____ ¿Por qué? Porque son instrumentos propios de una investigación cualitativa



Firma del Evaluador:

**INSTRUMENTO #3: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR
AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO
A ESTUDIANTES.**

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplique para ello la escala propuesta a continuación, marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: 1) **En nada** 2) **Muy poco** 3) **De forma algo deficiente** 4) **Lo suficiente** 5) **Satisfactoria
mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	<p>Durante el desarrollo de la clase reconoces que las lecturas propuestas por tu profesor son de naturaleza literaria, expositiva, argumentativa o informativa.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
2	<p>Consideras que la puesta en escena de la clase por parte del profesor supone poco tiempo de planeación de esta.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	

3	<p>Cuando se te propone realizar una lectura en el marco del desarrollo de la clase, el profesor te acompaña para hacer análisis profundos de cada parte de los textos que propone leer.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
4	<p>Al momento de desarrollar las lecturas propuestas en sus asignaturas, ha recibido algún método para hacer eficiente su lectura.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
5	<p>Consideras que las lecturas desarrolladas en tus asignaturas no</p>					X

	<p>guardan relación con las teorías y nociones que el profesor te propone en la clase.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
6	<p>Consideras que en el desarrollo de las clases no se relacionan las ideas de las lecturas propuestas por tu profesor con tus conocimientos previos.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
7	<p>Cuando se hacen lecturas en el aula, la gestión del profesor te permite extraer conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p>					X

	<p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
8	<p>Consideras que el profesor en su gestión de aula utiliza estrategias que permiten la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
9	<p>Consideras que al profesor le falta promover el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica pedagógica y en el marco de su asignatura.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X

10	<p>Consideras que el profesor en su desarrollo de las clases dedica el tiempo suficiente para orientar sobre las diferentes tipologías textuales que utiliza.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
11	<p>Consideras que las lecturas que propone el profesor en el aula permiten identificar gráficos, imágenes, tablas o infografías.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
12	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor contribuye poco a que identifiques y entiendas las funciones de las palabras y las</p>					X

	<p>oraciones que se presentan de forma explícita en el texto.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
13	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor permite que comprendas la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p> <p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
14	<p>Considera que el profesor en su gestión de aula permite que reflexiones a partir de un texto, juzgar y validar su contenido.</p> <p>k) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>l) En desacuerdo (ED)</p>					X

	<p>m) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>n) De acuerdo (DA)</p> <p>o) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
15	<p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p> <p>Resúmenes</p> <p>Relatorías</p> <p>Mesas redondas</p> <p>Debates,</p> <p>Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Proyectos de aula</p>					X

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Loren Patricia Acosta Marengo

Título de Maestría: Mag. En Educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? Considero que el instrumento recopila información relacionada con la manera como el docente desarrolla su clase, además del cómo incluye el proceso de lectura mientras dirige su asignatura y estos datos pueden ayudar a predecir conductas o resultados futuros en los estudiantes

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? Permiten identificar información con respecto a la gestión del docente en relación con el desarrollo de la competencia de la lectura crítica

1. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

12. 4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: _____ ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? Porque son instrumentos propios de una investigación cualitativa



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #4: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO A PROFESORES.

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplice para ello la escala propuesta a continuación, marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: **1) En nada 2) Muy poco 3) De forma algo deficiente 4) Lo suficiente 5) Satisfactoria mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	La enseñanza y lectura de diferentes tipologías textuales garantiza a un lector ser crítico y eficiente. a) Totalmente en desacuerdo (TD) b) En desacuerdo (ED) c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND) d) De acuerdo (DA)				X	

	e) Totalmente de acuerdo (TA)					
2	<p>Considera que el tiempo empleado en la preparación de materiales para el desarrollo de la clase, que tengan que ver con de la lectura crítica es suficiente.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
3	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus asignaturas, realiza un análisis profundo de cada parte de los textos que propone leer para su clase.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
4	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus</p>					X

	<p>asignaturas, tiene en cuenta algún método para orientar las lecturas que propone.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
5	<p>Considera que las lecturas que propone en el desarrollo de su asignatura guardan relación con las teorías y nociones dadas en las clases.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
6	<p>En el desarrollo de las clases se relacionan ideas de alguna lectura con los conocimientos previos.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p>					X

	<p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
7	<p>En el desarrollo de las clases se extraen conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
8	<p>Desarrolla en su gestión de aula, prácticas de lectura como estrategia que permite la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
9	<p>Promueve el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica</p>					X

	<p>pedagógica y en el marco de su asignatura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
10	<p>En el desarrollo de la gestión de aula en el marco de su asignatura, toma usted tiempo para orientar a sus estudiantes sobre las tipologías textuales que utiliza en clase</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
11	<p>En la planificación de trabajos independientes propone usted lecturas donde se utilicen textos continuos y discontinuos orientados al fortalecimiento de las competencias de la asignatura que acompaña</p>					X

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
12	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante identifique y entienda las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma explícita en el texto</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
13	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante comprenda la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global</p>					X

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
14	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante reflexione a partir de un texto, juzgar y validar su contenido</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
15	<p>¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el aula para favorecer la lectura crítica?</p> <p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p>					

Resúmenes	
Relatorías	
Mesas redondas	
Debates,	
Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas	
Aprendizaje basado en problemas	
Estudio de casos	
Proyectos de aula	

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Loren Patricia Acosta Marengo

Título de Maestría: Mag. En Educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí:

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? _____

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? No:

_____ ¿Por qué? _____

Loren Acosta M.

Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #5: GUIÓN DE ENTREVISTA PARA COORDINADOR DE ÁREA.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES COORDINADORES DE ÁREA

Fecha: _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora de finalización:**

Lugar: _____

Entrevistador:

Nombre del entrevistado: _____

Cargo: _____

Estimado docente, este instrumento hace parte de una investigación que se está realizando para optar el título de Magíster en educación, realizada por los investigadores: JORGE BOLAÑO TRUYOL Y MARIA FONTALVO BERDEJO. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines investigativos y tienen libertad para responder lo que usted considere apropiado. Solicitamos de manera respetuosa su consentimiento para grabar esta entrevista.

- 11. ¿Cuándo propone lecturas en la clase que aspectos tiene en cuenta para seleccionarlas y gestionarlas en aula? Manejo de la disciplina,**

12. **¿De qué manera consideran que las diferentes tipologías textuales propuestas a los estudiantes contribuyen para ser de ellos lectores críticos y eficientes? Tipologías**

13. **¿Qué métodos conoce y pone en práctica en aula para orientar las lecturas que propone a los estudiantes? Metodologías**

14. **Al momento de planear su clase y considerar la utilización de una lectura, ¿tiene en cuenta el nivel de lectura en que se encuentran sus estudiantes? ¿Cómo los identificas? ¿Qué preguntas les propones para gestionar el nivel propio en que consideras están?**

15. **Desde su práctica disciplinar, ¿Qué estrategias propone en el aula, que de manera consciente contribuyan al fortalecimiento de la Lectura Crítica entre sus estudiantes?**

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Loren Patricia Acosta Marengo

Título de Maestría: Mag. En educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí:

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí:

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? _____

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? No:

_____ ¿Por qué? _____



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #6: LISTA DE CHEQUEO CON UNA MATRIZ DE VALORACIÓN

PLAN DE ASIGNATURA.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LISTA DE CHEQUEO

OBJETIVO. Analizar el plan de asignaturas en función a su componente administrativo como referente para el estudio de la gestión de la información en la institución educativa.

IDENTIFICACIÓN				
NOMBRE DE LA ASIGNATURA:				
DEPARTAMENTO:				
PROGRAMA:				
PROFESOR:				
TIPO DE VINCULACIÓN:				
NIVEL DE FORMACIÓN:				
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE SYLLABUS	PRESENCIA	AUSENCIA	OBSERVACIÓN
Orientada al desarrollo de la lectura crítica.	Competencia Especifica			
	Competencia genérica			
	Resultados de aprendizaje			
	Indicadores de desempeño			
	Estrategias de trabajo presencial			
	Estrategias de trabajo independiente			
	Estrategias evaluativas			

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Loren Patricia Acosta Marengo

Título de Maestría: Mag. En educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: X ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: X

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: X

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? _____

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: No:
¿Por qué? _____

Loren Acosta M.

Firma del Evaluador:

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO**1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO****Nombre y Apellido:**

Perla Isabel Blanco Miranda

Cédula de ciudadanía

32,730,648

Profesión

Docente

Institución donde trabaja:

Universidad e la Costa CUC

Cargo que desempeña:

Profesor Medio Tiempo

Estimado profesor:

Esta encuesta hace parte de una investigación de la Universidad de la Costa en su programa de Maestría en Educación, cuyo objetivo se orienta a establecer las tensiones y desafíos planteados a partir de la gestión en aula, donde profesores y estudiantes trabajan por el desarrollo de la competencia genérica de Lectura crítica en la Universidad de la Costa. La información que usted suministre tendrá un carácter estrictamente científico y será utilizada exclusivamente para los fines antes expuestos. Su opinión es de gran importancia para este estudio, por lo que se le agradece la mayor objetividad. La primera parte del cuestionario está

orientada a la recolección de datos generales, entre tanto en la segunda parte se recolectará los datos concernientes al tema de investigación.

INSTRUMENTO #1: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A PROFESORES

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los profesores de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

25. Datos personales

Edad: Menos de 30__, Entre 31 y 39__, Entre 40 y 49__, Mayor de 50

26. Formación académica (profesores)

Después de la educación básica, usted terminó estudios en: Licenciatura__, Ingeniería__, Matemáticas__, Otro, ¿Cuál? _____ (profesores)

¿Ha realizado estudios posteriores? SI__. No__ ¿Cuáles? Curso de actualización__, Diplomado__, Especialización__, Maestría__, Doctorado__ Otros, ¿Cuáles? _____

Si realizó algunos de los estudios anteriores, este tuvo relación con: Actualización pedagógica__, Actualización en leyes__, Actualización en TIC__, Otros, ¿Cuáles? _____

27. Experiencia docente:

El tiempo que usted lleva desempeñándose como docente es de: Entre 0 y 5 años__, Entre 6 y 10 años__, Entre 11 y 20 años__, Más de 20 años__

28. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
----------------	----------------------------------

Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 4, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lectura para recomendarle a los estudiantes__

Preparación de clases__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Utiliza algún método para motivar la lectura en el aula?

El método que utiliza se enfoca en desarrollar el nivel de lectura: Literal/Inferencial/Critico

¿El método que utiliza cuenta con fundamentos teóricos que lo avalan? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Critica le permite:

EE) Recoger información

FF) Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura

GG) Ampliar su horizonte de referentes académicos

HH) Mejorar su práctica pedagógica

II) Utilizar nuevas herramientas didácticas

29. ¿Qué dificultades encuentras para gestionar la lectura crítica en el contexto de desarrollo de tu clase?

v) Motivación personal

w) Falta de libros

x) Libros obsoletos

y) Protocolos para acceder a un texto

z) Falta de tiempo durante la clase

aa) Disposición de los estudiantes

bb) Otro, ¿Cuál? _____

30. ¿Ha recibido usted formación orientada a la gestión de la lectura crítica desde el desarrollo de su asignatura? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 7, de lo contrario conteste la pregunta 8.

31. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado a la gestión de la lectura crítica?
32. ¿Qué factores ha incidido para no recibir formación orientada a la gestión de la lectura crítica en aula?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Perla Isabel Blanco Miranda

Título de Maestría: Mag. En Lingüística, Mag, en Educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

13. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?: Sí: X ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? _

El instrumento permite alcanzar el objetivo porque indaga sobre los aspectos que intervienen tanto externa como profesionalmente en la postura que asumen los docentes frente al desafío de la lectura crítica, Las respuestas de ellos muy seguramente aportaran elementos significativos para establecer las tensiones y desafíos que se generan en la práctica pedagógica de la lectura crítica; no obstante sugiero incluir otras preguntas que permitan obtener respuestas sobre las maneras de concebir la lectura, por ejemplo; si la lectura es para ellos una necesidad , si es importante para la sociedad, para su vida, o si lee por placer, entre otros percepciones que pudiesen tener frente la lectura _____

14. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí: X ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué?

Sugiero (en la escala de Likert) establecer unas casillas que faciliten a los participantes señalar con precisión su opción de respuesta _____

15. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?:

Sí: ___X___ ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué?

Pretende ser de corte cualitativo y las preguntas permiten recoger datos de índole personal y en un ámbito cotidiano y de su campo profesional

16. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio:

Sí: ___X___ ¿Por qué?

Recomiendo que se tenga en cuenta la observación, la entrevista o grupos focales

No: _____ ¿Por qué? _____

Firma del Evaluador:



INSTRUMENTO #2: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A ESTUDIANTES.

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los estudiantes de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

22. Datos personales

Edad: Menos de 20__, Entre 21 y 30__, Entre 31 y 40__, Mas de 40

23. ¿A qué programa académico pertenece?

24. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura más de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 3, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lecturas para recomendarle a compañeros y amigos__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Ha recibido algún método para desarrollar lecturas en el aula? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Crítica le permite:

bb) Recoger información.

JJ) Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura.

KK) Ampliar su horizonte de referentes académicos.

LL) Mejorar en su cultura general.

MM) Utilizar nuevas estrategias de estudio.

NN) Pasatiempo, hobby, ocio, placer

25. ¿Qué dificultades encuentras para participar en actividad de aula orientadas al desarrollo de la lectura crítica?

cc) Motivación personal.

dd) Falta de libros.

ee) Libros desactualizados.

ff) Protocolos para acceder a un texto.

gg) Falta de tiempo durante la clase.

- hh) Disposición de los compañeros.
- ii) Falta de gestión por parte del profesor.
- jj) Otro, ¿Cuál? _____

26. ¿Ha recibido usted formación orientada al desarrollo de la lectura crítica? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 6, de lo contrario conteste la pregunta 7.

27. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado al desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

28. ¿Qué factores han incidido para no recibir formación en el desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Perla Isabel Blanco Miranda

Título de Maestría: Mag. En Lingüística, Mag, en Educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

13. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué?

El instrumento permite alcanzar el objetivo porque indaga sobre las preferencias, frecuencias y posturas, usos y conocimientos que los estudiantes tienen sobre la lectura, libros y formas de leer, Las respuestas de ellos muy seguramente aportaran elementos significativos para establecer las tensiones y desafíos que se generan en la práctica pedagógica de la lectura crítica; no obstante sugiero incluir otras preguntas que permitan obtener respuestas sobre las maneras de concebir la lectura, por ejemplo; si la lectura es para ellos una necesidad , si es importante para la sociedad, para su vida, o si lee por placer, entre otros percepciones que pudiesen tener frente la lectura

No: _____ ¿Por qué? _____

14. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí: ¿Por qué?

Sugiero (en la escala de Likert) establecer unas casillas que faciliten a los participantes señalar con precisión su opción de respuesta

No: _____ ¿Por qué? _____

15. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?:

Sí: ¿Por qué?

Pretende ser de corte cualitativo y las preguntas permiten recoger datos de índole personal y en un ámbito cotidiano de la vida estudiantil, pretenden también obtener respuestas desde una subjetividad de cada participante, valorando su propia experiencia

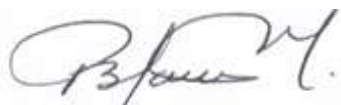
No: _____ ¿Por qué?

16. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio:

Sí: ¿Por qué?

Recomiendo que se tenga en cuenta la observación, la entrevista o grupos focales

No: _____ ¿Por qué? _____



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #3: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO A ESTUDIANTES.

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplique para ello la escala propuesta a continuación, marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: **1) En nada 2) Muy poco 3) De forma algo deficiente 4) Lo suficiente 5) Satisfactoria mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	<p>Durante el desarrollo de la clase reconoces que las lecturas propuestas por tu profesor son de naturaleza literaria, expositiva, argumentativa o informativa.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	

2	<p>Consideras que la puesta en escena de la clase por parte del profesor supone poco tiempo de planeación de esta.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
3	<p>Cuando se te propone realizar una lectura en el marco del desarrollo de la clase, el profesor te acompaña para hacer análisis profundos de cada parte de los textos que propone leer.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
4	<p>Al momento de desarrollar las lecturas propuestas en sus asignaturas, ha recibido algún método para hacer eficiente su lectura.</p>				X	

	<p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
5	<p>Consideras que las lecturas desarrolladas en tus asignaturas no guardan relación con las teorías y nociones que el profesor te propone en la clase.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
6	<p>Consideras que en el desarrollo de las clases no se relacionan las ideas de las lecturas propuestas por tu profesor con tus conocimientos previos.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p>			X		

	<p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
7	<p>Cuando se hacen lecturas en el aula, la gestión del profesor te permite extraer conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
8	<p>Consideras que el profesor en su gestión de aula utiliza estrategias que permiten la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
9	<p>Consideras que al profesor le falta promover el desarrollo de los</p>				X	

	<p>niveles de lectura desde su práctica pedagógica y en el marco de su asignatura.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
10	<p>Consideras que el profesor en su desarrollo de las clases dedica el tiempo suficiente para orientar sobre las diferentes tipologías textuales que utiliza.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
11	<p>Consideras que las lecturas que propone el profesor en aula permiten identificar gráficos, imágenes, tablas o infografías.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p>			X		

	<p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
12	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor contribuye poco a que identifiques y entiendas las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma explícita en el texto.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
13	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor permite que comprendas la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p>					X

	t) Totalmente de acuerdo (TA)					
14	<p>Considera que el profesor en su gestión de aula permite que reflexiones a partir de un texto, juzgar y validar su contenido.</p> <p>p) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>q) En desacuerdo (ED)</p> <p>r) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>s) De acuerdo (DA)</p> <p>t) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
15	<p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p> <p>Resúmenes</p> <p>Relatorías</p> <p>Mesas redondas</p> <p>Debates,</p> <p>Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Proyectos de aula</p>					X

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Perla Isabel Blanco Miranda

Título de Maestría: Mag. Perla Isabel Blanco Miranda

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué?

La preguntas permiten recoger información sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante quienes evidencian la manera como los docentes orientan el proceso de lectura al interior de cada asignatura

No: _____ ¿Por qué? _____

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué?

SE RECOMEINDA SELECCIONAR UNA DE LAS DOS OPCIONES DE LA ESCALA LIKERT,
TENGAN EN CUENTA LOS COMENTARIOS SEÑALADOS

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?:

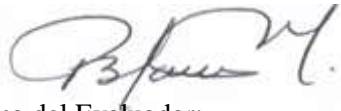
Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #4: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO A PROFESORES.

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplice para ello la escala propuesta a continuación, marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: **1) En nada 2) Muy poco 3) De forma algo deficiente 4) Lo suficiente 5) Satisfactoria mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. ~~Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.~~

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	La enseñanza y lectura de diferentes tipologías textuales garantiza a un lector ser crítico y eficiente. a) Totalmente en desacuerdo (TD) b) En desacuerdo (ED) c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND) d) De acuerdo (DA)				X	

	e) Totalmente de acuerdo (TA)					
2	<p>Considera que el tiempo empleado en la preparación de materiales para el desarrollo de la clase, que tengan que ver con de la lectura crítica es suficiente.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
3	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus asignaturas, realiza un análisis profundo de cada parte de los textos que propone leer para su clase.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
4	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus</p>					X

	<p>asignaturas, tiene en cuenta algún método para orientar las lecturas que propone.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
5	<p>Considera que las lecturas que propone en el desarrollo de su asignatura guardan relación con las teorías y nociones dadas en las clases.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>			X		
6	<p>En el desarrollo de las clases se relacionan ideas de alguna lectura con los conocimientos previos.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p>				X	

	<p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
7	<p>En el desarrollo de las clases se extraen conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
8	<p>Desarrolla en su gestión de aula, prácticas de lectura como estrategia que permite la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
9	<p>Promueve el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica</p>				X	

	<p>pedagógica y en el marco de su asignatura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
10	<p>En el desarrollo de la gestión de aula en el marco de su asignatura, toma usted tiempo para orientar a sus estudiantes sobre las tipologías textuales que utiliza en clase</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
11	<p>En la planificación de trabajos independientes propone usted lecturas donde se utilicen textos continuos y discontinuos orientados al fortalecimiento de las competencias de la asignatura que acompaña</p>				X	

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
12	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante identifique y entienda las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma explícita en el texto</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
13	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante comprenda la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global</p>					X

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
14	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante reflexione a partir de un texto, juzgar y validar su contenido</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
15	<p>¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el aula para favorecer la lectura crítica?</p> <p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p>					X

Resúmenes					
Relatorías					
Mesas redondas					
Debates,					
Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas					
Aprendizaje basado en problemas					
Estudio de casos					
Proyectos de aula					

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: PERLA Isabel Blanco Miranda

Título de Maestría: Mag.en Lingüística: Mag. En Educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____



Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #5: GUIÓN DE ENTREVISTA PARA COORDINADOR DE ÁREA.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES COORDINADORES DE ÁREA

Fecha: _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora de finalización:**

Lugar: _____

Entrevistador:

Nombre del entrevistado: _____

Cargo: _____

Estimado docente, este instrumento hace parte de una investigación que se está realizando para optar el título de Magíster en educación, realizada por los investigadores: JORGE BOLAÑO TRUYOL Y MARIA FONTALVO BERDEJO. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines investigativos y tienen libertad para responder lo que usted considere apropiado. Solicitamos de manera respetuosa su consentimiento para grabar esta entrevista.

- 16. ¿Cuándo propone lecturas en la clase qué aspectos tiene en cuenta para seleccionarlas y gestionarlas en EL aula? Manejo de la disciplina,**

17. ¿De qué manera consideran que EL EJERCICIO DE diferentes tipologías textuales propuestas a los estudiantes contribuyen para ser de ellos lectores críticos y eficientes?

Tipologías

18. ¿Qué métodos conoce y pone en práctica en aula para orientar las lecturas que propone a los estudiantes? Metodologías

19. Al momento de planear su clase y considerar la utilización de una lectura, ¿tiene en cuenta el nivel de lectura en que se encuentran sus estudiantes? ¿Cómo los identificas? ¿Qué preguntas les propones para gestionar el nivel propio en que consideras están?

20. Desde su práctica disciplinar, ¿Qué estrategias propone en el aula, que de manera consciente contribuyan al fortalecimiento de la Lectura Crítica entre sus estudiantes?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Perla Isabel Blanco Miranda

Título de Maestría: Mag. En Lingüística; Mag. En Educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa CUC

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio:

Sí: ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué? _____

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. J. M.' or similar, written in a cursive style.

Firma del Evaluador:

INSTRUMENTO #6: LISTA DE CHEQUEO CON UNA MATRIZ DE VALORACIÓN

PLAN DE ASIGNATURA.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LISTA DE CHEQUEO

OBJETIVO. Analizar el plan de asignaturas en función a su componente administrativo como referente para el estudio de la gestión de la información en la institución educativa.

IDENTIFICACIÓN				
NOMBRE DE LA ASIGNATURA:				
DEPARTAMENTO:				
PROGRAMA:				
PROFESOR:				
TIPO DE VINCULACIÓN:				
NIVEL DE FORMACIÓN:				
DIMENSIÓN	ELEMENTOS DEL SYLLABUS	PRESENCIA	AUSENCIA	OBSERVACIÓN
Orientada al desarrollo de la lectura crítica.	Competencia Especifica			
	Competencia genérica			

	Resultados de aprendizaje			
	Indicadores de desempeño			
	Estrategias de trabajo presencial			
	Estrategias de trabajo independiente			
	Estrategias evaluativas			

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Perla Isabel Banco Miranda

Título de Maestría: Mag. En Lingüística; Mag. En Educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí: ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?:

Sí: ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio:

Sí: ¿Por qué? No: ¿Por qué?

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. J. M.' or similar, written in a cursive style.

Firma del Evaluador:

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO**1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO**

Nombre y Apellido: OSIRIS FRIAS SIERRA

Cédula de ciudadanía:32820385

Profesión: MAGISTER EN EDUCACIÓN

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

Cargo que desempeña: DOCENTE – COORDINADOR PEDAGÓGICO

Estimado profesor:

Esta encuesta hace parte de una investigación de la Universidad de la Costa en su programa de Maestría en Educación, cuyo objetivo se orienta a establecer las tensiones y desafíos planteados a partir de la gestión en aula, donde profesores y estudiantes trabajan por el desarrollo de la competencia genérica de Lectura crítica en la Universidad de la Costa. La información que usted suministre tendrá un carácter estrictamente científico y será utilizada exclusivamente para los fines antes expuestos. Su opinión es de gran importancia para este estudio, por lo que se le agradece la mayor objetividad. La primera parte del cuestionario está orientada a la recolección de datos generales, entre tanto en la segunda parte se recolectará los datos concernientes al tema de investigación.

INSTRUMENTO #1: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A PROFESORES

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los profesores de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

33. Datos personales

Edad: Menos de 30__, Entre 31 y 39__, Entre 40 y 49__, Mayor de 50

34. Formación académica (profesores)

Después de la educación básica, usted terminó estudios en: Licenciatura__, Ingeniería__, Matemáticas__, Otro, ¿Cuál? _____ (profesores)

¿Ha realizado estudios posteriores? SI__. No__ ¿Cuáles? Curso de actualización__, Diplomado__, Especialización__, Maestría__, Doctorado__ Otros, ¿Cuáles? _____

Si realizó algunos de los estudios anteriores, este tuvo relación con: Actualización pedagógica__, Actualización en leyes__, Actualización en TIC__, Otros, ¿Cuáles? _____

35. Experiencia docente:

El tiempo que usted lleva desempeñándose como docente es de: Entre 0 y 5 años__, Entre 6 y 10 años__, Entre 11 y 20 años__, Más de 20 años__

36. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
----------------	----------------------------------

Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 4, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lectura para recomendarle a los estudiantes__

Preparación de clases__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Utiliza algún método para motivar la lectura en el aula?

El método que utiliza se enfoca en desarrollar el nivel de lectura: Literal/Inferencial/Critico

¿El método que utiliza cuenta con fundamentos teóricos que lo avalan? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Critica le permite:

OO) Recoger información

PP) Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura

QQ) Ampliar su horizonte de referentes académicos

RR) Mejorar su práctica pedagógica

SS) Utilizar nuevas herramientas didácticas

37. ¿Qué dificultades encuentras para gestionar la lectura crítica en el contexto de desarrollo de tu clase?

cc) Motivación personal

dd) Falta de libros

ee) Libros obsoletos

ff) Protocolos para acceder a un texto

gg) Falta de tiempo durante la clase

hh) Disposición de los estudiantes

ii) Otro, ¿Cuál? _____

38. ¿Ha recibido usted formación orientada a la gestión de la lectura crítica desde el desarrollo de su asignatura? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 7, de lo contrario conteste la pregunta 8.

39. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado a la gestión de la lectura crítica?

40. ¿Qué factores ha incidido para no recibir formación orientada a la gestión de la lectura crítica en aula?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Erick Manuel Fruto Silva

Título de Maestría: Magister en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

17. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Se encuentra un instrumento completo y coherente con el propósito planteado en su investigación.

No obstante, tenga presente que al momento de implementarlo es bueno desarrolle la sensibilización suficiente con los participantes para garantizar una gestión objetiva del instrumento.

18. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Se observa coherencia desde la matriz de operacionalización articulando dimensiones, indicador y pregunta

19. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x ¿Por

qué? No: _____ ¿Por qué?

El instrumento se considera pertinente y puede ser aplicado en el marco de la investigación

20. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: x ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué?

Desde su estructura y pertinencia se considera el instrumento válido para el estudio

Firma del Evaluador:

A handwritten signature in black ink, appearing to be the initials 'C.P.' followed by a flourish.

INSTRUMENTO #2: ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN APLICADO A ESTUDIANTES.

El siguiente instrumento nos servirá para recolectar información sobre el perfil y las maneras de concebir la lectura de los estudiantes de la Universidad de la Costa.

Nombre: Género: F__ M__ Otro__

29. Datos personales

Edad: Menos de 20__, Entre 21 y 30__, Entre 31 y 40__, Mas de 40

30. ¿A qué programa académico pertenece?

31. Información general (si su respuesta es afirmativa por favor conteste las preguntas de la columna de la derecha)

Usted realiza:	Frecuencia con la que lo realiza
Lectura de libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Lectura más de 1 libro por lo menos una vez al mes	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Visita a la biblioteca	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas en diccionarios cuando lee	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
En la actividad cotidiana tiene tiempo para leer libros de su gusto	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Revisiones a catálogos que promocionan libros	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
Consultas a textos científicos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

anotaciones al momento de leer un libro	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
recomendaciones de libros que ha leído con amigos	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre
lecturas repetitivas de textos que le ha atraído	Nunca/Casi nunca/A veces/A menudo/ Siempre

Si respondió afirmativamente a algunas de las preguntas del ítem 3, por favor conteste

El uso que hace de bases de datos y/o biblioteca está enfocado a:

Consultas de interés e informativas__

Lecturas académicas ____

Identificar lecturas para recomendarle a compañeros y amigos__

Otro, ¿Cuál? _____

Uso de libros en formato digital SI/No ¿Cuál? _____

¿Ha recibido algún método para desarrollar lecturas en el aula? Si/No

Usted considera que el desarrollo de la competencia de Lectura Crítica le permite:

kk) Recoger información.

TT)Profundizar en aspectos disciplinares de su asignatura.

UU) Ampliar su horizonte de referentes académicos.

VV) Mejorar en su cultura general.

WW) Utilizar nuevas estrategias de estudio.

XX) Pasatiempo, hobby, ocio, placer

32. ¿Qué dificultades encuentras para participar en actividad de aula orientadas al desarrollo de la lectura crítica?

- ll) Motivación personal.
- mm) Falta de libros.
- nn) Libros desactualizados.
- oo) Protocolos para acceder a un texto.
- pp) Falta de tiempo durante la clase.
- qq) Disposición de los compañeros.
- rr) Falta de gestión por parte del profesor.
- ss) Otro, ¿Cuál? _____

33. ¿Ha recibido usted formación orientada al desarrollo de la lectura crítica? SI/NO

Si su respuesta es afirmativa conteste la pregunta 6, de lo contrario conteste la pregunta 7.

34. ¿Qué lo motivó a participar en el proceso de formación orientado al desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

35. ¿Qué factores ha incidido para no recibir formación en el desarrollo de la competencia de la lectura crítica?

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: OSIRIS FRIAS SIERRA

Título de Maestría: EDUCACIÓN

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: UNIVERSIDAD DE LA COSTA

17. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

El instrumento se encuentra estructurado de tal forma que permite recolectar la información que le aportará a l objeto de investigación

18. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

El diseño del instrumento es adecuado para los propósitos de la investigación

19. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué? Se observa coherencia entre el instrumento y el tipo de investigación.

20. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? No:

_____ ¿Por qué

Desde la perspectiva del criterio se encuentra un instrumento válido para los propósitos de la investigación

Firma del Evaluador:

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a trailing line, located at the bottom left of the page.

INSTRUMENTO #3: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO A ESTUDIANTES.

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplice para ello la escala propuesta a continuación, marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: **1) En nada 2) Muy poco 3) De forma algo deficiente 4) Lo suficiente 5) Satisfactoria mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	Durante el desarrollo de la clase reconoces que las lecturas propuestas por tu profesor son de naturaleza literaria, expositiva, argumentativa o informativa. u) Totalmente en desacuerdo (TD) v) En desacuerdo (ED)					x

	<p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
2	<p>Consideras que la puesta en escena de la clase por parte del profesor supone poco tiempo de planeación de esta.</p> <p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				x	
3	<p>Cuando se te propone realizar una lectura en el marco del desarrollo de la clase, el profesor te acompaña para hacer análisis profundos de cada parte de los textos que propone leer.</p> <p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x

4	<p>Al momento de desarrollar las lecturas propuestas en sus asignaturas, ha recibido algún método para hacer eficiente su lectura.</p> <p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				x	
5	<p>Consideras que las lecturas desarrolladas en tus asignaturas no guardan relación con las teorías y nociones que el profesor te propone en la clase.</p> <p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
6	<p>Consideras que en el desarrollo de las clases no se relacionan las ideas de las lecturas propuestas por tu profesor con tus conocimientos previos.</p>				x	

	<p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
7	<p>Cuando se hacen lecturas en el aula, la gestión del profesor te permite extraer conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura.</p> <p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
8	<p>Consideras que el profesor en su gestión de aula utiliza estrategias que permiten la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p>				x	

	x) De acuerdo (DA) y) Totalmente de acuerdo (TA)					
9	Consideras que al profesor le falta promover el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica pedagógica y en el marco de su asignatura. u) Totalmente en desacuerdo (TD) v) En desacuerdo (ED) w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND) x) De acuerdo (DA) y) Totalmente de acuerdo (TA)					x
10	Consideras que el profesor en su desarrollo de las clases dedica el tiempo suficiente para orientar sobre las diferentes tipologías textuales que utiliza. u) Totalmente en desacuerdo (TD) v) En desacuerdo (ED) w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND) x) De acuerdo (DA) y) Totalmente de acuerdo (TA)				x	
11	Consideras que las lecturas que propone el profesor en aula					x

	<p>permiten identificar gráficos, imágenes, tablas o infografías.</p> <p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
12	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor contribuye poco a que identifiques y entiendas las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma explícita en el texto.</p> <p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
13	<p>Considera que la gestión del aula por parte del profesor permite que comprendas la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global.</p>				x	

	<p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
14	<p>Considera que el profesor en su gestión de aula permite que reflexiones a partir de un texto, juzgar y validar su contenido.</p> <p>u) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>v) En desacuerdo (ED)</p> <p>w) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>x) De acuerdo (DA)</p> <p>y) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
15	<p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p> <p>Resúmenes</p> <p>Relatorías</p> <p>Mesas redondas</p> <p>Debates,</p>					

	Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas Aprendizaje basado en problemas Estudio de casos Proyectos de aula	
--	--	--

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: OSIRIS FRIAS SIERRA

Título de Maestría: Maestría en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

El instrumento de acuerdo con su diseño y estructura permite recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuesto.

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Si, El diseño del instrumento se observa adecuado y de fácil diligenciamiento.

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Se observa coherencia del instrumento con los propósitos de la investigación.

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? No: _____

¿Por qué?

Desde la perspectiva del criterio se encuentra un instrumento válido para los propósitos de la investigación.

Firma del Evaluador:



INSTRUMENTO #4: ENCUESTA PARA IDENTIFICAR FACTORES QUE PUEDEN ESTAR AFECTANDO EL DESEMPEÑO EN LOS RESULTADOS DE LECTURA CRÍTICA APLICADO A PROFESORES.

INDICACIÓN: Señor experto, se solicita su colaboración para que luego de un riguroso análisis de cada ítem, teniendo en cuenta el objetivo de la encuesta, usted valide a su juicio de experto, el criterio predictivo del instrumento. ¿Predicen las puntuaciones del instrumento una conducta futura del sujeto?

Aplice para ello la escala propuesta a continuación, marcando con una X en la casilla correspondiente a su valoración.

Escala: **1) En nada 2) Muy poco 3) De forma algo deficiente 4) Lo suficiente 5) Satisfactoria mente**

Proyecto de investigación “Competencia de lectura crítica: Tensiones y desafíos desde la perspectiva profesor- estudiante”. Encuesta dirigida a los profesores y estudiantes de la Universidad de la Costa.

No.	Ítems o enunciados	1) En nada	2) Muy poco	3) De forma algo deficiente	4) Lo suficiente	5) Satisfactoria mente
1	La enseñanza y lectura de diferentes tipologías textuales garantiza a un lector ser crítico y eficiente. a) Totalmente en desacuerdo (TD) b) En desacuerdo (ED) c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND) d) De acuerdo (DA)				x	

	e) Totalmente de acuerdo (TA)					
2	<p>Considera que el tiempo empleado en la preparación de materiales para el desarrollo de la clase, que tengan que ver con de la lectura crítica es suficiente.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				x	
3	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus asignaturas, realiza un análisis profundo de cada parte de los textos que propone leer para su clase.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
4	<p>En la gestión de aula que usted desarrolla en el marco de sus</p>					X

	<p>asignaturas, tiene en cuenta algún método para orientar las lecturas que propone.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
5	<p>Considera que las lecturas que propone en el desarrollo de su asignatura guardan relación con las teorías y nociones dadas en las clases.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
6	<p>En el desarrollo de las clases se relacionan ideas de alguna lectura con los conocimientos previos.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p>				X	

	<p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
7	<p>En el desarrollo de las clases se extraen conclusiones e inferencias no explícitas en la lectura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					x
8	<p>Desarrolla en su gestión de aula, prácticas de lectura como estrategia que permite la construcción de conocimientos en la asignatura que desarrolla.</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
9	<p>Promueve el desarrollo de los niveles de lectura desde su práctica</p>					x

	<p>pedagógica y en el marco de su asignatura</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
10	<p>En el desarrollo de la gestión de aula en el marco de su asignatura, toma usted tiempo para orientar a sus estudiantes sobre las tipologías textuales que utiliza en clase</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>				X	
11	<p>En la planificación de trabajos independientes propone usted lecturas donde se utilicen textos continuos y discontinuos orientados al fortalecimiento de las competencias de la asignatura que acompaña</p>					x

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
12	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante identifique y entienda las funciones de las palabras y las oraciones que se presentan de forma explícita en el texto</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
13	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante comprenda la relación lógica que existe en los distintos párrafos de un texto para darle un sentido global</p>					X

	<p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					
14	<p>A partir de su gestión de aula y de cara al desarrollo de lecturas, se ocupa usted que el estudiante reflexione a partir de un texto, juzgar y validar su contenido</p> <p>a) Totalmente en desacuerdo (TD)</p> <p>b) En desacuerdo (ED)</p> <p>c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)</p> <p>d) De acuerdo (DA)</p> <p>e) Totalmente de acuerdo (TA)</p>					X
15	<p>¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el aula para favorecer la lectura crítica?</p> <p>Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el profesor en el aula para favorecer la lectura crítica.</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Lecturas Compartidas</p> <p>Elaboración de ensayos</p> <p>Ordenadores gráficos</p>					

Resúmenes	
Relatorías	
Mesas redondas	
Debates,	
Conversatorios con base en lecturas trabajadas desde las orientaciones dadas	
Aprendizaje basado en problemas	
Estudio de casos	
Proyectos de aula	

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: OSIRIS FRIAS SIERRA

Título de Maestría: Maestría en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa.

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

El instrumento permite recolectar la información y aportar de forma complementaria al instrumento aplicado a los estudiantes y de forma puedas contar con referente para triangular.

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Si, El diseño del instrumento se observa adecuado para su aplicación.

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x ¿Por qué?
No: _____ ¿Por qué?

Totalmente, Se observa una buena coherencia entre el instrumento y el tipo de investigación.

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? No:

¿Por qué?

Desde la perspectiva del criterio de experto se encuentra un instrumento válido es importante puedas triangular con la mirada de al menos tres (3) o Cinco (5) expertos.

Firma del Evaluador:

A handwritten signature in black ink, appearing to be the initials 'C.P.' followed by a flourish.

INSTRUMENTO #5: GUIÓN DE ENTREVISTA PARA COORDINADOR DE ÁREA.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES COORDINADORES DE ÁREA

Fecha: _____ **Hora de inicio:** _____ **Hora de finalización:**

Lugar: _____

Entrevistador:

Nombre del entrevistado: _____

Cargo: _____

Estimado docente, este instrumento hace parte de una investigación que se está realizando para optar el título de Magíster en educación, realizada por los investigadores: JORGE BOLAÑO TRUYOL Y MARIA FONTALVO BERDEJO. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines investigativos y tienen libertad para responder lo que usted considere apropiado. Solicitamos de manera respetuosa su consentimiento para grabar esta entrevista.

21. ¿Cuándo propone lecturas en la clase que aspectos tiene en cuenta para seleccionarlas y gestionarlas en aula? Manejo de la disciplina,

- 22. ¿De qué manera consideran que las diferentes tipologías textuales propuestas a los estudiantes contribuyen para ser de ellos lectores críticos y eficientes? Tipologías**
- 23. ¿Qué métodos conoce y pone en práctica en aula para orientar las lecturas que propone a los estudiantes? Metodologías**
- 24. Al momento de planear su clase y considerar la utilización de una lectura, ¿tiene en cuenta el nivel de lectura en que se encuentran sus estudiantes? ¿Cómo los identificas? ¿Qué preguntas les propones para gestionar el nivel propio en que consideras están?**
- 25. Desde su práctica disciplinar, ¿Qué estrategias propone en el aula, que de manera consciente contribuyan al fortalecimiento de la Lectura Crítica entre sus estudiantes?**

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: OSIRIS FRIAS SIERRA

Título de Maestría: Maestría en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa.

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Se encuentra un instrumento completo y coherente con el propósito planteado en su investigación. No obstante, tenga presente que al momento de implementarlo es bueno desarrolle la sensibilización suficiente con los participantes para garantizar una gestión objetiva del instrumento.

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Se observa coherencia desde la matriz de operacionalización articulando dimensiones, indicador y pregunta.

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x ¿Por qué?
No: _____ ¿Por qué?

El instrumento se considera pertinente y puede ser aplicado en el marco de la investigación.

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: x ¿Por qué? No: _____

¿Por qué?

Desde su estructura y pertinencia se considera el instrumento válido para el estudio.

Firma del Evaluador: 

**INSTRUMENTO #6: LISTA DE CHEQUEO CON UNA MATRIZ DE VALORACIÓN PLAN
DE ASIGNATURA.**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

LISTA DE CHEQUEO

OBJETIVO. Analizar el plan de asignaturas en función a su componente administrativo como referente para el estudio de la gestión de la información en la institución educativa.

IDENTIFICACIÓN				
NOMBRE DE LA ASIGNATURA:				
DEPARTAMENTO:				
PROGRAMA:				
PROFESOR:				
TIPO DE VINCULACIÓN:				
NIVEL DE FORMACIÓN:				
DIMENSIÓN	ELEMENTO DE SYLLABUS	PRESENCIA	AUSENCIA	OBSERVACIÓN
Orientada al desarrollo de la lectura crítica.	Competencia Especifica			
	Competencia genérica			
	Resultados de aprendizaje			
	Indicadores de desempeño			
	Estrategias de trabajo presencial			
	Estrategias de trabajo independiente			
	Estrategias evaluativas			

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE
LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: OSIRIS FRIAS SIERRA

Título de Maestría: Maestría en educación

Título de Doctor(a):

Institución donde trabaja: Universidad de la Costa.

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Se encuentra un instrumento completo y coherente con el propósito planteado en su investigación. No obstante, tenga presente que al momento de implementarlo es bueno desarrolle la sensibilización suficiente con los participantes para garantizar una gestión objetiva del instrumento.

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?: Sí: x

¿Por qué? No: _____ ¿Por qué?

Si, Se observa coherencia desde la matriz de operacionalización articulando dimensiones, indicador y pregunta.

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?: Sí: x ¿Por qué?
No: _____ ¿Por qué?

El instrumento se considera pertinente y puede ser aplicado en el marco de la investigación.

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio: Sí: ¿Por qué? No: _____

¿Por qué?

Desde su estructura y pertinencia se considera el instrumento válido para el estudio. No obstante, considere la mirada de triangulación de al menos tres (3) jueces expertos.

Firma del Evaluador:

A handwritten signature in black ink, appearing to be the initials 'C.A.' followed by a flourish.