



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



**PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LA
COMPETENCIA LECTORA, EN ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO, ESCUELA
NORMAL SUPERIOR DE PAMPLONA, COLOMBIA.**

CRISTIAN YESID GÓMEZ RAMÓN

88.033.290

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PAMPLONA
2020**



"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"

Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia
Tels: (7) 5685303 - 5685304 - 5685305 - Fax: 5682750



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Avanzamos... ¡Es nuestro objetivo!



**PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LA
 COMPETENCIA LECTORA, EN ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO, ESCUELA
 NORMAL SUPERIOR DE PAMPLONA, COLOMBIA.**

PRESENTADO POR:

CRISTIAN YESID GÓMEZ RAMÓN

COD. 88.033.290

**TRABAJO DE TESIS, PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
 INFANTIL.**

DR. YOVANNI ALEXANDER RUIZ MORALES

DOCENTE ASESOR

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
 PAMPLONA
 2020**



"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"

Universidad de Pamplona
 Pamplona - Norte de Santander - Colombia
 Tels: (7) 5685303 - 5685304 - 5685305 - Fax: 5682750

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	9
1.1. Planteamiento del problema.....	9
1.2 Formulación del problema.....	15
1.3 Objetivos de investigación.....	16
1.3.1 Objetivo general.....	16
1.3.2. Objetivos específicos.....	16
1.4 Justificación	17
CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS	19
2.1 Antecedentes.....	19
2.1.1 Antecedentes internacionales:	19
2.1.2. Antecedente nacional.....	21
2.1.3 Antecedente local.....	22
2.2 Bases teóricas	23
2.2.1. La Competencia en el proceso enseñanza – aprendizaje.....	23
2.2.2. La competencia lectora base fundamental del proceso de aprendizaje.....	25
2.2.3. Evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje	30
2.2.4 Rúbrica como instrumento para la autoevaluación del aprendizaje	32
2.2.5 El procedimiento didáctico la estructura para desarrollar el proceso de enseñanza.....	34
2.3 Base curricular.....	35
2.3.1 Lineamientos curriculares	35
2.3.2 Estándares de competencia.....	36
2.3.3. Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA).....	37
2.3.4. Matrices de referencia.....	37
2.4 Categorías iniciales de trabajo.....	39
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	41
3.1 Enfoque de la investigación	41
3.2 Diseño de la investigación.....	42
3.3 Informantes claves	43
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	45

3.5 Validez46

3.6. Fases de la investigación acción46

REFERENCIAS49

ANEXOS.....52

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Interpretación de niveles de desempeño pruebas saber 5°	10
Tabla 2. Cuadro de categorías de análisis.	34
Tabla 3. Relación de referentes de calidad emanados desde el MEN	38
Tabla 4. Cuadro de descripción de informantes	43

LISTADO DE FIGURAS

Figura N° 1 <i>Organización del trabajo de las competencias en el sistema educativo Colombiano.</i>	24
Figura N° 2 <i>Niveles de comprensión textual.</i>	28
Figura N° 3 <i>Estrategias para fortalecer la comprensión lectora</i>	29

LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1. Prueba diagnóstica.....	52
Anexo 2. Rúbrica	57
Anexo 4. Guion entrevista semiestructurada	58
Anexo 5. Formato de validación de instrumentos.....	59

**PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LA
COMPETENCIA LECTORA, EN ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO, ESCUELA
NORMAL SUPERIOR DE PAMPLONA, COLOMBIA.**

RESUMEN

El presente estudio centra su atención en el desarrollo de la competencia lectora mediante la implementación de un procedimiento didáctico de autoevaluación soportado en una rúbrica analítica. El objetivo general del proyecto es: Implementar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora, en estudiantes de octavo grado de la Escuela Normal Superior de Pamplona, Colombia. Los objetivos específicos son: a) Identificar el dominio de la competencia lectora, considerando los referentes curriculares nacionales para el grado octavo, b) Explorar los saberes previos de los estudiantes del octavo grado, respecto a la competencia lectora, c) Construir una rúbrica para la autoevaluación de la competencia lectora en estudiantes del octavo grado, d) Diseñar y aplicar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora dirigido a estudiantes de octavo grado, y e) Determinar los logros alcanzados en el aprendizaje de la competencia lectora, considerando la percepción de un grupo de estudiantes y las mediciones realizadas en el procedimiento didáctico. Se realizará un estudio cualitativo, con el método de investigación acción. Las técnicas de recolección de datos previstas son: análisis de contenido, prueba y entrevista semiestructurada. Los instrumentos: matriz de datos, prueba, rúbrica y guion de entrevista. Las fases que conducirán el proceso de investigación son: a) fase preparatoria, con tres etapas reflexiva, de diseño y trabajo de campo, b) fase analítica, y c) fase informativa.

Palabras clave: Competencia lectora, autoevaluación, procedimiento didáctico, rúbrica.

DIDACTIC PROCEDURE FOR THE SELF-ASSESSMENT OF READING COMPETENCE,
IN EIGHTH GRADE STUDENTS, NORMAL SUPERIOR SCHOOL OF PAMPLONA,
COLOMBIA.

SUMMARY

The following research focuses its attention on the development of the reading competence, through the application of a didactic self-assessment procedure supported by an analytical rubric. The general objective of the project is: To implement a didactic procedure for the self-assessment of reading competence in eighth grade students of the Escuela Normal Superior de Pamplona, Colombia. The specific objectives are: a) To identify the domain of reading competence, considering the national curricular references for eighth grade, b) To explore the previous knowledge in eighth grade students, concerning reading competence, c) To create a rubric for the self-assessment of reading competence in eighth grade students, d) To design and apply a didactic procedure for the self-assessment of reading competence aimed at eighth grade students, and e) To determine the goals achieved in learning reading competence, considering the perception of a group of students and measurements made in the didactic procedure. A qualitative study was carried out, with the action research methodology. The data collection technique planned were: content analysis, test and semi-structured interview. The instruments used in this research were: data matrix, test, rubric and interview script. The phases that leded the research process were: a) preparatory phase with three stages: reflective, design and field work b) analytical phase, and c) informative phase.

Keywords: Reading competence, self-assessment, didactic procedure, rubric.

INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso de construcción lento y progresivo que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada. No vamos a esperar que los alumnos aprendan lo que no se les ha enseñado, ni vamos a esperar que lo aprendan de una vez para siempre. Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación que consiste en que los alumnos aprendan a aprender. Solé. (1996, p 177).

La competencia lectora se convierte en una necesidad en todo el proceso educativo, esto se ha concluido a partir de los resultados de las pruebas externas nacionales e internacionales y de diversos estudios de investigación; los cuales además sugieren que se necesita potenciar para mejorar sus niveles y el éxito académico de los estudiantes.

El presente trabajo se aplicará en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Pamplona, Colombia., el grado de octavo, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la competencia lectora, con la propuesta de implementar un procedimiento didáctico de autoevaluación, que se fundamenta en rúbrica analítica.

Con el uso de la investigación cualitativa y de ella la investigación acción en la cual la información se recopila, de la aplicación de instrumentos como una prueba diagnóstica, una rúbrica analítica de autoevaluación y una entrevista semiestructurada, esta última con el fin de conocer aspectos sobre la aplicación del procedimiento didáctico para realizar las respectivas mejoras y que se pueda constituir en una base para una posterior réplica a otros estudiantes de la Institución Educativa.

Este documento se compone de tres capítulos, en el primero se plantea el problema, la pregunta principal y unas subpreguntas que la sintetizan, los objetivos de investigación y la justificación. El segundo capítulo presenta los antecedentes que dan un acercamiento a la situación actual del tema de estudio, y los referentes teóricos en el que se asumen las posturas de algunos autores que exponen elementos básicos del Objeto de Estudio, además de la base curricular emitida por el Ministerio de Educación Nacional. Y el tercero da a conocer la metodología de la investigación utilizada para el presente estudio.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Las dificultades en la competencia lectora en los jóvenes de Colombia y por lo tanto de los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Pamplona, es un tema que se ha debatido en diferentes escenarios educativos nacionales e institucionales, entre ellos, foros educativos nacionales, regionales, conversatorios, análisis del Instituto Colombia para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el consejo académico, el consejo directivo, jornadas pedagógicas, comisiones de evaluación y promoción. Es en estas dependencias en donde todos los actores educativos como el Ministerio de Educación Nacional, rectores, docentes, padres de familia y hasta los mismos estudiantes manifiestan que los procesos referidos a las competencias lectoras evidencian grados preocupantes de dificultad generalizada.

Por lo tanto, han surgido una serie de conjeturas desde las diferentes perspectivas que configuran todo el marco de la educación en el país. Por ejemplo, se ha direccionado la responsabilidad al área de lengua castellana y a la escuela, por otra parte se señalan las políticas educativas colombianas, a los contextos desiguales (vulnerabilidad) y de esta manera se desglosa una gran lista desde donde se pueden percibir los orígenes de la problemática, pero en concreto, es el cúmulo de todos los procesos mencionados los cuales impactan directa y negativamente en el desarrollo educativo de los discentes; por ello, es imprescindible reconocer el carácter transversal de esta competencia lectora en la escuela y la vida, su importancia y la prioridad en ejecutar acciones de fondo de manera pronta que beneficien la formación y construcción de los jóvenes en la actualidad (Zubiría, 2019).

Igualmente, el informe de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) para Colombia, deja en evidencia los bajos niveles en la competencia lectora en los estudiantes del país. En su última presentación en el año 2018 los estudiantes de colombiano obtuvieron un rendimiento menor que la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); obteniendo en lectura (412 puntos) lo cual le otorgó el puesto 58 de 76 países participantes. Ante estos resultados, la OCDE (2019) interpreta que “[...] Si bien

el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015, el rendimiento mejoró desde que el país participó por primera vez en PISA en el año 2006”. (p. 1)

En el contexto de las pruebas PISA, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2016), plantea la competencia lectora como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el involucramiento con los textos, con el fin de alcanzar los objetivos de desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad” (p. 9). Esta concepción confirma la importancia que tiene la lectura para la vida del estudiante, fortaleciendo su proyecto personal puesto que le permite avanzar en conocimientos y ser sujeto activo de la comunidad en la que se desenvuelve.

Además, los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas al interior del país, (pruebas Saber 3, 5, 9 y 11), presentan similitudes con los presentados anteriormente. Ahora bien, teniendo en cuenta las pruebas del grado 5° del año 2017, se hace especial énfasis en estos promedios debido a la participación de un número significativo de estudiantes quienes ahora conforman la población de estudio en el desarrollo de este trabajo de investigativo. Por ello, los datos referenciados a continuación corresponden a los porcentajes obtenidos por los estudiantes de la siguiente manera: 10% de estudiantes en insuficiente, 45% en mínimo, 33% en satisfactorio y 12% en avanzado, confirmando que más de la mitad de ellos tienen niveles bajos en esta competencia. Para interpretar mejor estos resultados se presenta la siguiente tabla:

Tabla 1.

Interpretación de niveles de desempeño pruebas saber 5°

Nivel	Puntaje	Descripción del nivel
Insuficiente	100 - 241	El estudiante que se ubica en este nivel puede: - Leer y comprender de manera aún muy superficial y fragmentada los textos de la prueba (textos compuestos por un lenguaje menos cotidiano y un poco más especializado que los utilizados en grado tercero.) - Reconocer partes de la estructura superficial sin llegar a una lectura global
	242 - 318	Además de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel puede: - Identificar el tema general de un texto y dar cuenta de la organización de las diferentes ideas que lo componen. - Reconocer fuentes de información pertinentes para apoyar la idea que se quiere comunicar en el texto.

Nivel	Puntaje	Descripción del nivel
Satisfactorio	319 - 384	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los diferentes tipos de párrafo que componen un texto. - Identificar los tipos de texto de acuerdo con el medio de publicación y su intención (lo que se pretende lograr con ellos) - Usar elementos gramaticales que le permitan construir oraciones claras y plantear relaciones entre ellas. - Identificar la manera como las imágenes en una afiche o cartel hacen un aporte en la comunicación de un mensaje. <p>Además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante que se ubica en este nivel puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y relacionar la idea principal y las ideas secundarias de un texto.
	385 - 500	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar información contenida en los textos para dar cuenta de las características de los personajes y lo que dicen. - Leer y comprender de manera global textos compuestos por un lenguaje menos cotidiano y un poco más especializado que los utilizados en grado tercero. - Identificar elementos pertinentes para producir textos coherentes. - Reconocer información faltante en un texto necesaria para comprender lo que se quiere comunicar. - Reemplazar expresiones para evitar repeticiones en la escritura de un texto. - identificar la función de algunos signos de puntuación como las comillas y los signos de admiración. <p>Además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante que se ubica en este nivel puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender los diversos tipos de textos que lee y relacionar su contenido con otros textos.
Avanzado	500	<ul style="list-style-type: none"> - Emitir opiniones o sacar conclusiones sobre la totalidad o una parte del texto. - Reconocer la pertinencia del texto de acuerdo con lo que se quiere comunicar. - Identificar la función que cumplen recursos literarios como la metáfora, la enumeración, etc., que permiten hacer un texto más atractivo o fácil de entender. - Explicar el uso de expresiones que ayudan a mantener la unidad de un texto que tiene varios párrafos.

Fuente: 2017 ICFES interpretación prueba saber 3,5.

A partir de este marco referencial, el presente proyecto tiene como escenario de investigación la Escuela Normal Superior ubicada en el municipio de Pamplona, región suroccidental del departamento Norte de Santander. La institución educativa cuenta con 80 años

de trayectoria con una oferta actual desde el grado preescolar hasta el programa de Formación Complementaria, característica de las Escuelas Normales Superiores de Colombia. La investigación se circunscribe, en el grado 8C de la Escuela Normal Superior de Pamplona, en la cual el autor de este trabajo se desempeña desde hace 12 años como docente y teniendo el presente año la responsabilidad académica en el área de Lengua castellana y la titulación del grado. El grupo de manera general, está constituido por 31 estudiantes, sus edades oscilan entre los 12 y 15 años, distribuidos en 12 mujeres y 19 hombres, destacando la presencia de 1 estudiante en inclusión (solo caracterización pedagógica). Desde la experiencia docente y contacto permanente con este grupo de estudiantes, se percibe que llegan motivados cada día a la institución y con expectativas para su proyecto de vida, son alegres, espontáneos, puntuales, con deseos de aprender, de participar, de convivir, de ser aceptados, con sentido de pertenencia y deseos de superación personal, a pesar de tener dificultades familiares, en especial de tipo económico.

Al inicio del año escolar 2020, el docente investigador realizó un proceso de evaluación diagnóstica, en el marco de la planeación didáctica: a) prueba escrita (anexo 1) con preguntas de selección múltiple y única respuesta, b) prueba de preguntas abiertas, y c) una lectura en voz alta. Las tres pruebas buscan conocer el nivel de comprensión lectora, de escritura y su desempeño en la lectura en voz alta para planear acciones pertinentes.

Los hallazgos de dichas pruebas demostraron una competencia lectora deficiente. Inicialmente, los resultados de la prueba escrita de selección múltiple con únicas respuestas los estudiantes obtuvieron desempeño bajo al cuantificar la cantidad de respuestas incorrectas, básicamente en las preguntas en las cuales la información que se solicita no se encuentra específica en el texto. Del mismo modo, las preguntas abiertas evidenciaron un limitado desempeño lingüístico y un limitado panorama en cuanto a la argumentación. Finalmente, en la lectura en voz alta presentan debilidades en cuanto a la fluidez y entonación, lo cual no permite tener las ideas completas para entender; situación de análisis personal y colectivo que en primer lugar demuestra una apatía hacia leer, debilidades en la fluidez de la lectura, desconocimiento en estrategias de lectura, vocabulario escaso y falta de concentración.

Este proceso de evaluación diagnóstica tuvo como referencia para su valoración lo planteado por Ministerio de Educación Nacional (1998a), en el documento Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana sobre los niveles de la lectura, los cuales son: Nivel A Literal,

Nivel B Inferencial y Nivel C Crítico – intertextual. El grupo de estudiantes, en su mayoría, no superan el nivel literal, es decir, en palabras de Vadillo (2020) este consiste en conocer qué dice el texto y dar respuesta a datos e información dicha por el autor. Este aspecto genera preocupación en concordancia con la edad de los estudiantes y el grado de escolaridad en el que se encuentran puesto que un estudiante en la misma situación debe realizar inferencias en múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

De acuerdo con lo anterior, examinar la manera de lograr un mejoramiento de los niveles de lectura en estos jóvenes es de vital importancia para su proyecto de vida, así como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (1998b):

Todo el proceso lector en especial de la comprensión lectora necesita potenciar la inferencia como el modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante (p. 74).

De igual manera, estos elementos repercuten en el rendimiento académico no solo del área de Lengua Castellana sino en todas las que hacen parte del plan de estudios, pues se puede puntualizar que estos estudiantes presentan dificultad para ejecutar acciones relacionadas con extraer, comparar, completar o relacionar información con otros textos, por lo tanto, es dificultoso para ellos realizar conjeturas en relación a la información presentada. Esta debilidad en la competencia lectora se ha acentuado debido a las circunstancias actuales de pandemia que está viviendo el mundo.

Asimismo, debido a la imposibilidad del contacto continuo a través de las clases presenciales, esta competencia se convierte en la base de todo el proceso de estudio en casa. Evidencia de ello es el informe de calificaciones del primer trimestre (Anexo 1), en el cual se reporta áreas de formación con desempeño bajo y baja calidad del aprendizaje. Esta situación genera desmotivación por parte de los estudiantes y en algunos casos deserción escolar. Cabe aclarar que siempre existen las excepciones, hay estudiantes con notable respuesta a sus compromisos académicos, a pesar de las dificultades particulares.

De manera que, se hace necesario idear una intervención que coadyuve al mejoramiento de las dificultades evidenciadas en esta situación y contexto específico, por lo cual, mediante la

implementación de un proceso didáctico basado en la autoevaluación como estrategia, se vincula a los estudiantes en su proceso evaluativo, potenciando sus capacidades y propendiendo por el aprendizaje. Igualmente, se permite que el estudiante sea capaz de identificar sus propias debilidades, de encontrar y aplicar métodos que le faciliten superar dichas dificultades y así mejorarlos. En otras palabras, la autoevaluación le permitirá al estudiante interesarse en su propio proceso de aprendizaje (Muñoz, 2017). Además, los procesos de autoevaluación contemplan en el Artículo 15 del sistema Institucional de Evaluación del Estudiante de esta institución (SIEE, 2019), como una dimensión vital del proceso de formación del estudiante normalista.

En este sentido, la autoevaluación se considera como la base de la presente investigación, puesto que, es un tipo de evaluación Ruiz morales (2019) quien identifica “la autoevaluación es entendida como la oportunidad para emprender procesos de introspección e internalización respecto las competencias alcanzadas, el esfuerzo realizado y el cumplimiento de los requerimientos o estándares solicitados” (p.501). Adicional a ello, teniendo presente el estudiante, se evalúa, comprueba su nivel y reorienta su quehacer; evidenciando la rúbrica como el instrumento de evaluación y a su vez de aprendizaje más apropiado según Panadero y Jonsson (2013):

Un instrumento de evaluación que permite transmitir las expectativas sobre una tarea a los estudiantes y que, de este modo, puedan planificar adecuadamente su trabajo y evaluar su progreso. Sin embargo, únicamente su empleo desde la perspectiva de la evaluación formativa garantiza un incremento en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (p.1).

Por lo tanto, esta propuesta vislumbra la implementación un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora, a través de la cual, se puedan visibilizar las falencias de cada estudiante, además que favorece la integración de cada estudiante en su proceso de aprendizaje, reconociendo sus debilidades (para actuar sobre ellas mejorándolas) y sus fortalezas (potenciándolas para el beneficio de los estudiantes de 8C); este impacto positivo se proyecta en varias aspectos entre ellos la actitud, la motivación, la honestidad, la responsabilidad, la decisión de mejorar, la capacidad de pedir apoyo y todo aquello necesario para mejorar la competencia lectora; de igual manera al docente le permitirá reorientar su práctica pedagógica, disminuir su trabajo evaluativo, mejorar su relación con los estudiantes y poder replicar este trabajo con otros grados según sus resultados.

1.2 Formulación del problema

A partir del problema planteado se formula la pregunta general de investigación: ¿Cómo se puede desarrollar la competencia lectora de los estudiantes de octavo grado de la Escuela Normal Superior de Pamplona, Colombia?

Esta pregunta se sistematiza a través de las siguientes sub preguntas: ¿Cuál es dominio de la competencia lectora, considerando los referentes nacionales y las guías de aprendizaje desarrolladas?, ¿Cuáles son los saberes previos que tienen los estudiantes sobre la competencia lectora?, ¿Cómo construir una rúbrica para la autoevaluación de la competencia lectora, en estudiantes del octavo grado?, ¿Cómo diseñar y aplicar el procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora dirigido a estudiantes de octavo grado?, considerando las mediciones realizadas en el procedimiento didáctico ¿Cuáles son los logros alcanzados? y a partir de la percepción de un grupo de informantes ¿Cuáles son los logros alcanzados en el aprendizaje de la competencia lectora?

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo general

Implementar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora, en estudiantes de octavo grado de la Escuela Normal Superior de Pamplona, Colombia.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar el dominio de la competencia lectora, considerando los referentes curriculares nacionales para el grado octavo.
2. Explorar los saberes previos de los estudiantes del octavo grado, respecto a la competencia lectora.
3. Construir una rúbrica para la autoevaluación de la competencia lectora en estudiantes del octavo grado.
4. Diseñar y aplicar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora dirigido a estudiantes de octavo grado.
5. Determinar los logros alcanzados en el aprendizaje de la competencia lectora, considerando la percepción de un grupo de estudiantes y las mediciones realizadas en el procedimiento didáctico.

1.4 Justificación

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es relevante destacar la importancia del propio estudiante en la construcción de su perfil personal y académico, fortaleciendo la autoevaluación como una oportunidad para que el estudiante valore su progreso, su esfuerzo, su cumplimiento desde un análisis interior del proceso realizado, apoyado en unos requerimientos solicitados por el docente y en conceso con el propio estudiante. Esto permite que el estudiante se involucre en su proceso de aprendizaje y potencie su capacidad de autonomía para aprender y evaluar estratégicamente y no solo ver la evaluación como un medio para aprobar o reprobar (Ruiz Morales, 2019).

Desde esta mirada, es importante entender que la autoevaluación es una herramienta que favorece la adquisición de aprendizajes pues, el estudiante se hace consciente de sus propios procesos cognitivos e incrementa el interés hacia el proceso de enseñanza de un tema en particular de manera que encontrará mayor sentido a lo que aprende, siendo esto acorde a las afirmaciones de Villardón (2006), al enunciar que el estudiante se desempeña mejor cuando conoce sus metas, observa modelos y sabe cómo comparar su desempeño con estándares y criterios establecidos.

El uso de la rúbrica como instrumento de evaluación ha ganado espacio en el ámbito educativo, ya que permite implementar la alineación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (Biggs, 1996, Rodríguez Rekalde y Vidales Buján, 2014). A su vez, Moskal (2003), resalta que, a través de la concepción formativa de la evaluación, se posibilita a los docentes comunicar sus expectativas sobre una tarea, proporcionar retroalimentación por medio de esta y finalmente calificar el producto final.

Este trabajo pretende utilizar la rúbrica como parte de procedimiento didáctico este último entendido Díaz Barriga (2013) como una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los estudiantes y para los ellos, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo; este instrumento demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades para el aprendizaje de los estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, este trabajo pretende la aplicación del procedimiento didáctico de la autoevaluación, este se apoya en una rúbrica analítica, la cual busca fortalecer la competencia lectora en los estudiantes de octavo grado de la Escuela Normal Superior de Pamplona, Colombia; buscado en primer lugar mejorar la competencia lectora de los estudiantes, competencia indispensable en el proceso educativo y a su vez mejorar los resultados académicos y de las pruebas externas; también demostrar el impacto positivo que tiene el uso de la autoevaluación en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en este caso de las rúbricas de aprendizaje para motivar a los estudiantes en su proceso formativo y por último como valor agregado el análisis del quehacer pedagógico del docente.

Esta investigación se enmarca en la Línea de investigación *pedagogía y currículo*, del programa de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona.

CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS

2.1 Antecedentes

Realizando una búsqueda de trabajos relacionados con el objeto de estudio de este proyecto de investigación fue importante la consulta y análisis de trabajos previos vinculados con los siguientes nodos temáticos: comprensión lectora, autoevaluación del aprendizaje y rúbricas para la evaluación de aprendizaje.

2.1.1 Antecedentes internacionales:

En Perú, Quispe (2020), con su propuesta de mejoramiento de la comprensión lectora “LEO, INFIERO Y COMPRENDO” en tercero de secundaria en una institución educativa estatal de Villa María de Triunfo, en Perú. Cuyo objetivo fue mejorar la capacidad de comprensión lectora en textos narrativos y expositivos mediante el desarrollo de estrategias inferenciales en los estudiantes del tercer grado de secundaria, de la Institución Educativa José Olaya Balandra del distrito de Villa María del Triunfo.

La propuesta de intervención se centró en la aplicación de talleres para el mejoramiento de comprensión lectora, con eje central el nivel inferencial, sin dejar de lado el desarrollo del nivel literal e inicios del nivel criterial, bajo el uso de materiales interactivos que permitió que los talleres fueran significativos y contextualizados a la realidad de los estudiantes.

Se desarrolló metodológicamente, con el diseño del diagnóstico, el desarrollo de la línea de base, el cuadro de actividades, la implementación, evaluación, impacto y, sugerencias acordes con la formación recibida en el programa de especialización en didáctica de la lectura y escritura. Se aplicó la prueba diagnóstica y una prueba de salida para obtener resultados de la significancia de la propuesta. El instrumento aplicado fue el cuestionario de comprensión lectora.

Al recopilar los datos y procesarlos se encontró que la aplicación del Programa Leo, infiero y comprendo evidencia mejora en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del tercero de secundaria, dando cumplimiento al objetivo propuesto. A su vez fortalece las competencias comunicativas de escritura y oralidad, permitiendo que las actitudes frente a la lectura sean de solidaridad, tolerancia y armonía.

El presente trabajo se enfoca en la teorizaciones de los tres niveles de lectura parte fundamental de la base teórica del trabajo que se está desarrollando, utilizando un material contextualizado bajo el uso de un cuestionario de comprensión de lectura; elementos que se retomaron como apoyo para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Ecuador, Ninabanda (2014), en su trabajo de investigación denominado “LA RÚBRICA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA DE EVALUACIÓN DURANTE EL PROCESO DOCENTE EN LA EVIDENCIACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES DE LAS ESTUDIANTES DEL 1° CONTABILIDAD Y 1° ADMINISTRACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA ÁNGEL POLIBIO CHAVES DURANTE EL SEGUNDO QUIMESTRE DEL AÑO LECTIVO 2012 – 2013. En el cual se buscaba fortalecer la forma de evaluación de los resultados de aprendizajes en el área de Ciencias Naturales mediante la aplicación de la Rúbrica como herramienta pedagógica para la obtención de resultados de aprendizajes.

La aplicación de los nuevos e innovadores modelos de la evaluación que le permitan a los docentes realizar una evaluación más acorde y real para determinar el grado de aprendizaje holístico, bajo el modelo académico constructivista, que plantea la institución, a su vez realizar un diagnóstico de los factores que influyen en el proceso de evidenciación de los aprendizajes, mediante una herramienta que permita valorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes utilizando nuevos instrumentos estandarizados acordes a las exigencias actuales.

Para conseguir estas metas se aplicó una serie de métodos y técnicas de investigación las mismas que permitieron en primer lugar analizar las causas del problema, indagar desde el punto de vista didáctico los fundamentos teóricos relacionados con las causas del problema, y en base a la deducción e inducción determinar conclusiones; están se fundamentan en los resultados de las encuestas y entrevistas.

Algunos de los resultados que arrojó este trabajo son: la sensibilización a los docentes del área de Ciencias Naturales para el cambio de actitud en base de la concienciación y motivación, pues se considera que es el factor de mayor importancia para cualquier transformación en la educación en general. Los estudiantes tienen conocimiento sobre formas diferentes de evaluación, debido a que los docentes no les facilitan nuevas alternativas de evaluación. Los métodos tradicionales de evaluación no eran los más adecuados para lograr resultados de aprendizajes

significativos por ello la aplicación de la Rúbrica mejoró hasta en un 80% la motivación, además de mostrar beneficios como un instrumento adecuado para lograr el desarrollo y la formación de criterios pertinentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación se destaca por el uso de la rúbrica como herramienta pedagógica, demostrando que con ella se permite innovar los procesos evaluativos y fortalecer en particular el proceso de autoevaluación; y a su vez orientar la intervención de pedagógica con el fin de mejorar la competencia lectora de los estudiantes.

2.1.2. Antecedente nacional

En Bogotá D.C Muñoz (2017) en su trabajo de investigación denominada LA AUTOEVALUACIÓN PARA MEJORAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN CIENCIAS NATURALES, buscó analizar los cambios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado 9° del Colegio Distrital Juan Evangelista Gómez al implementar la autoevaluación en la clase de Ciencias Naturales.

Este trabajo utilizó el enfoque cualitativo, realizando una intervención para obtener datos descriptivos a través de una conducta observable en los participantes y a través de los cuales se demuestra un cambio real; con el uso de registros, cuestionarios y entrevistas, a través de las cuales se pretende obtener datos de tipo cualitativos.

Al culminar este proceso la autora pudo concluir que la implementación de la autoevaluación permitió observar cambios en la actitud de los estudiantes referidos a la obtención de mejores resultados académicos y a la comprensión de los contenidos propuestos; sus desempeños fueron superiores a los que habían obtenido en periodos pasados y frente a la apropiación de contenidos en el área de ciencias naturales se hizo evidente a partir de acciones como la participación, la elaboración de preguntas y la reflexión sobre la importancia de un comportamiento que favorece la consecución y comprensión de los mismos; se generó un cambio en la disposición de los estudiantes hacia la clase y las acciones que involucran la obtención de aprendizajes; se fomentó un clima de confianza para la socialización de aprendizajes o dudas que se presentaron al abordar algún contenido específico.

También se permitió generar una reflexión en la docente frente a su labor pedagógica, pues la respuesta que se observa en los estudiantes con el uso de este instrumento conlleva a

evaluar la práctica pedagógica, así como la planeación y el desarrollo de estrategias que realmente inviten al estudiante a apropiarse de su proceso de formación con el acompañamiento frecuente del maestro, actitud que se enfatiza como quehacer propio del docente planteado en los lineamientos curriculares.

El aporte de este trabajo se fundamenta en la base teórica sobre autoevaluación y los propósitos en la implementación de la misma; además que las conclusiones dejan en evidencia que este tipo de evaluación permite a los estudiantes mejorar su rendimiento académico, además de mejorar su actitud ante el proceso de enseñanza aprendizaje pues se motivan y demuestra que su implementación permite al maestro reflexionar sobre su quehacer pedagógico.

2.1.3 Antecedente local.

En San José Cúcuta, Meneses (2017) realizó la investigación con título **DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA, PARA EL MEJORAMIENTO DEL NIVEL ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO ORIENTAL N° 26 DE LA CIUDAD DE SAN JOSÉ DE CÚCUTA**, cuyo objetivo establecido fue desarrollar estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la competencia lectora en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Colegio Oriental N° 26 de la Ciudad de San José Cúcuta.

Con el uso del enfoque cualitativo, y en particular la investigación – acción, en este trabajo de investigación se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos: un test diagnóstico, entrevista, observación directa y diarios pedagógicos como instrumentos de evaluación, lo cual sirvió para elaborar y ejecutar una propuesta pedagógica que permitió a los estudiantes mejorar su comprensión lectora y avanzar en los niveles de interpretación y análisis de los textos. Después del análisis de resultados y la triangulación de la información se plantea una propuesta de intervención basado en 4 textos literarios.

Como resultados se determinan que la implementación de nuevas estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la competencia lectora repercute positivamente en mejorar esta competencia y en este caso particular el uso del teatro como elemento conector de manera lúdica y recreativa; también se pudo evidenciar que es vital en este proceso el papel del maestro como acompañante y motivante en todo el transcurrir de la implementación y la generación de espacios

para escuchar a los estudiantes sobre sus avances, sus dificultades, sus inquietudes y también de cómo se sienten, todo ello repercute positivamente en su aprendizaje.

Este trabajo de investigación tiene como objeto de estudio la competencia lectora y su incidencia en el nivel académico de los estudiantes, partiendo del análisis de los resultados de las pruebas externas colombianas, utilizando un enfoque cualitativo y el método investigación acción, de igual manera se coincide en los resultados diagnósticos de los estudiantes en el cual en su mayoría su nivel de lectura es solo literal., con la aplicación de un test diagnóstico.

2.2 Bases teóricas

2.2.1. La Competencia en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Al hablar de competencia no se tiene un concepto definitivo pues este depende del enfoque en el que se realiza el aporte, pero todas ellas confluyen en dos significados de igual importancia: a) desde el plano teórico, es una estructura cognitiva que permite el desarrollo de conductas específicas; y b) desde el plano operativo, interrelaciona habilidades para accionar conocimientos, actitudes y pensamientos en situaciones complejas (Sáez, 2009).

Un concepto pertinente y acorde a la concepción que orienta el Ministerio de Educación de Colombia es el planteado por Ruiz Morales (2013), quien plantea que la competencia es:

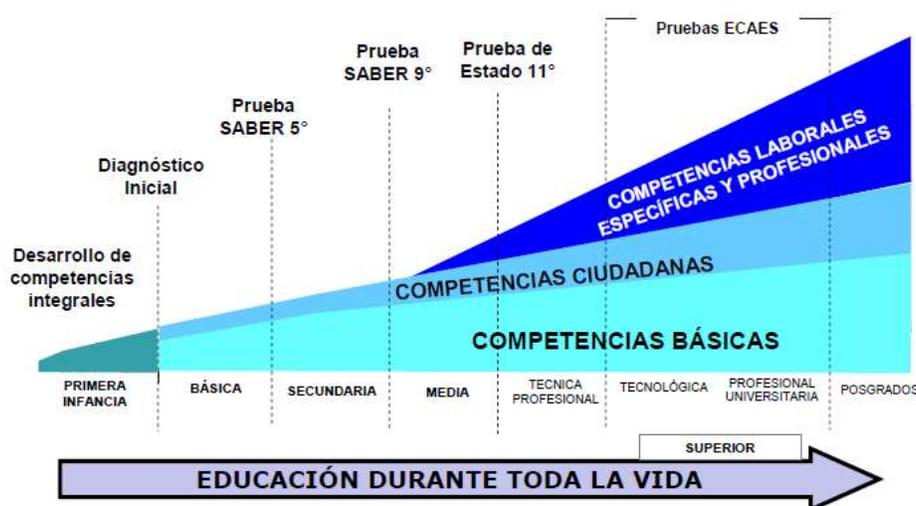
Un entramado de saberes complejos (conocimientos, habilidades y destrezas), que conjugados con actitudes (motivación, interés, disposición, etc.) y valores, permiten actuar con asertividad en contextos que evidencien el desempeño del individuo para hacer frente o dar solución a situaciones propias de las dimensiones del ser humano (individual, familiar, organizacional y social) (p.13)

De igual manera, Ruiz Morales (2016) plantea que “el desempeño de la competencia es fundamental la adecuación del saber y del saber hacer, así como también la disposición de la persona para querer poner en funcionamiento los comportamientos que conforman a la competencia”. (p. 3) El anterior aporte está en concordancia con las orientaciones educativas del país que fundamenta la concepción de competencia en los aprendizajes expuestos en el informe de Delors (1996) “La educación encierra un tesoro” aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

Además del anterior sustento, el Ministerio de Educación Nacional (2010) plantea la noción de competencia como el paso de la educación centrada en los contenidos a una educación centrada sobre el sujeto de aprendizaje y sus preguntas del mundo y el mismo, sin separar el conocimiento disciplinar del desarrollo de valores, habilidades y actitudes, buscando la construcción de ciudadanía, entonces concluye que la competencia es un "Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven".

En Colombia se plantean 3 grupos de competencias (Figura 1), que se van desarrollando e intensificando a medida que va superando los diferentes niveles educativos; las competencias básicas se constituyen en uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su proceso de aprendizaje. Las competencias básicas son: Competencias científicas, competencias comunicativas y Competencias matemáticas, inician su desarrollo desde el ingreso al sistema educativo y por todo proceso educativo junto a las competencias ciudadanas, en cambio las competencias laborales generales y específicas inician su desarrollo en el nivel educativo de la media académica y/o técnica y se profundizan en la educación superior.

Figura N° 1 Organización del trabajo de las competencias en el sistema educativo Colombiano.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2012)

2.2.2. La competencia lectora base fundamental del proceso de aprendizaje

La lectura mecanismo de aprendizaje.

La lectura juega un papel importante en el proceso de enseñanza, ya que permite entender el mundo desde los diferentes escenarios en los que se desenvuelve para el desarrollo del presente trabajo. Lerner (1998) expone:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (p. 47).

De igual manera, otros autores como Freire (1987), Barthes (1976) Larrosa (2003) Cassany (2006) coinciden en este concepto, pero aportan más elementos y aspectos que permiten ampliar y a su vez especificar los alcances que tiene el proceso lector, entre ellos se destaca a Solé (s.f) para quien leer es:

Un proceso dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema; es esa aportación, en interacción con las características y propiedades del texto –género, estructura, densidad informativa, coherencia, cohesión...- la que permite comprender, construir un significado sobre este texto a ese lector. Otro lector, con objetivos distintos y equipados con su propio back ground, construirá una comprensión diferente; incluso el mismo lector, ante el mismo texto puede modificar su interpretación cuando persigue propósitos distintos al que tuvo en su primera lectura (p.3).

Con relación a los conceptos relacionados anteriormente se encuentra propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (1998), tres niveles de lectura, los cuales los estudiantes deben desarrollar para alcanzar la competencia lectora, ellos son: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico. A continuación, se desarrollan cada uno de ellos:

Lectura de nivel literal

.....

La comprensión local de un “texto involucra la coherencia y la cohesión de la microestructura, que exige identificar y explicar las relaciones analizadas desde la sintaxis y el significado entre los componentes de un mismo párrafo u oración” (p.74) En este sentido, en la lectura literal se recupera la información que se encuentra en el texto, dándose en modo transcriptivo: mencionar elementos que se encuentran directamente en el texto leído, o en modo de paráfrasis, mencionar elementos del texto con términos similares o frases que expresen lo mismo, sin que se modifique el sentido original del texto.

Lectura de nivel inferencial.

León (2003) define las inferencias como “las representaciones mentales específicas que construimos cuando tratamos de comprender algo, sustituyéndolo, añadiendo, integrando u omitiendo información de la fuente original” (p. 23). Es decir, las inferencias se constituyen en el proceso de razonamiento en el que se deduce de lo explícito lo que se dice de modo implícito. Por lo tanto, la inferencia se fundamenta en significados tácitos semánticos y pragmáticos. Los primeros corresponden a informaciones que pueden deducirse de un enunciado. Los segundos, remiten a información no dicha, pero que se comunica y que puede deducirse por el contexto, bien sea situacional o cultural; activando el conocimiento previo que se erige como vínculo entre el texto y la realidad pragmática del mismo, y el grado de pericia con el que se usa puede acelerar la producción de inferencias.

En este nivel se reconstruye el significado recuperando la información que no se expresa directamente en el texto, que se encuentra implícita en el mismo. Ello implica tener en cuenta saberes previos (conocimientos de la cultura, valores, experiencias, así como también, conocimientos sobre cómo funciona la lengua) para poder interpretar las claves que presenta el texto.

Los componentes del nivel inferencial, según León (2003) son:

- ✓ Enciclopedia: Experiencia del lector, su diccionario personal de la experiencia con el mundo.
- ✓ Coherencia global – progresión temática: Entendido como la posibilidad de encontrar los hilos que enlazan las temáticas del texto, la posibilidad que tiene el lector de hacer seguimiento a ese hilo a lo largo de la lectura.

- ✓ Coherencia global – cohesión: Corresponde a la identificación de las relaciones lógicas y las formas como se enlazan los componentes del texto abordado.

Lectura de nivel crítico-intertextual:

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (1998), este nivel se relaciona con la abstracción del lector y la posibilidad de tomar posición, identificación de la estructura y su relación con la intencionalidad, la identificación de entornos y su vinculación con otros textos (p. 74) y vincula los siguientes elementos:

- ✓ Toma de posición: el lector expresa su punto de vista y expone las razones que le mueven a dicha posición.
- ✓ Contexto e intertexto: A partir de la lectura del texto, el lector relaciona los entornos referidos en el texto, los cuales pueden ser sociales, históricos, políticos, comunicativos.
- ✓ Intencionalidad y superestructura: El lector manifiesta la intención con la que se escribió el texto y reconoce la tipología a la cual pertenece el mismo. además, establece la relación que puede darse entre el texto leído y otros textos, bien sea por su contenido o su estructura.

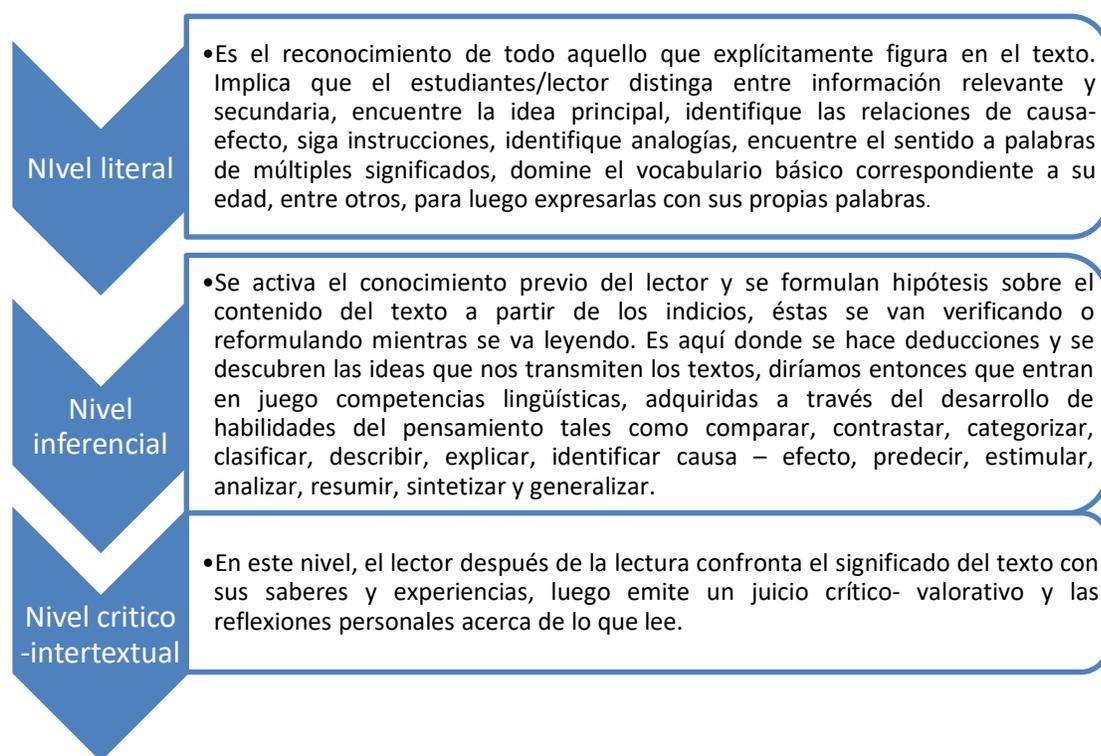
Comprensión lectora

En cuanto a la comprensión lectora, Montenegro y Haché (1997), la describen como un proceso por el cual se pone en juego los tres niveles de lectura:

“Conciben la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto” (p. 43)

De igual manera, en el marco de las pruebas de lenguaje, el ICFES, contempla tres niveles de comprensión textual para el proceso de enseñanza aprendizaje basados en (Pérez, Castillo y Lemus, 2007). Para profundizar en los niveles de comprensión, se presenta la siguiente ilustración

Figura N° 2 Niveles de comprensión textual.



Fuente: Pérez, Castillo y Lemus (2007).

Lectura inferencial

Un sin número de investigaciones han indicado que las inferencias son el centro para leer la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana. Cisneros, Olave y Rojas (2012), afirman que al realizar inferencias es necesario hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, buscando elaborar proposiciones nuevas diferentes a las que aporta el escrito. El lector, por medio de las inferencias, puede reestructurar la información obtenida de la lectura e integrarla dentro de un sistema general.

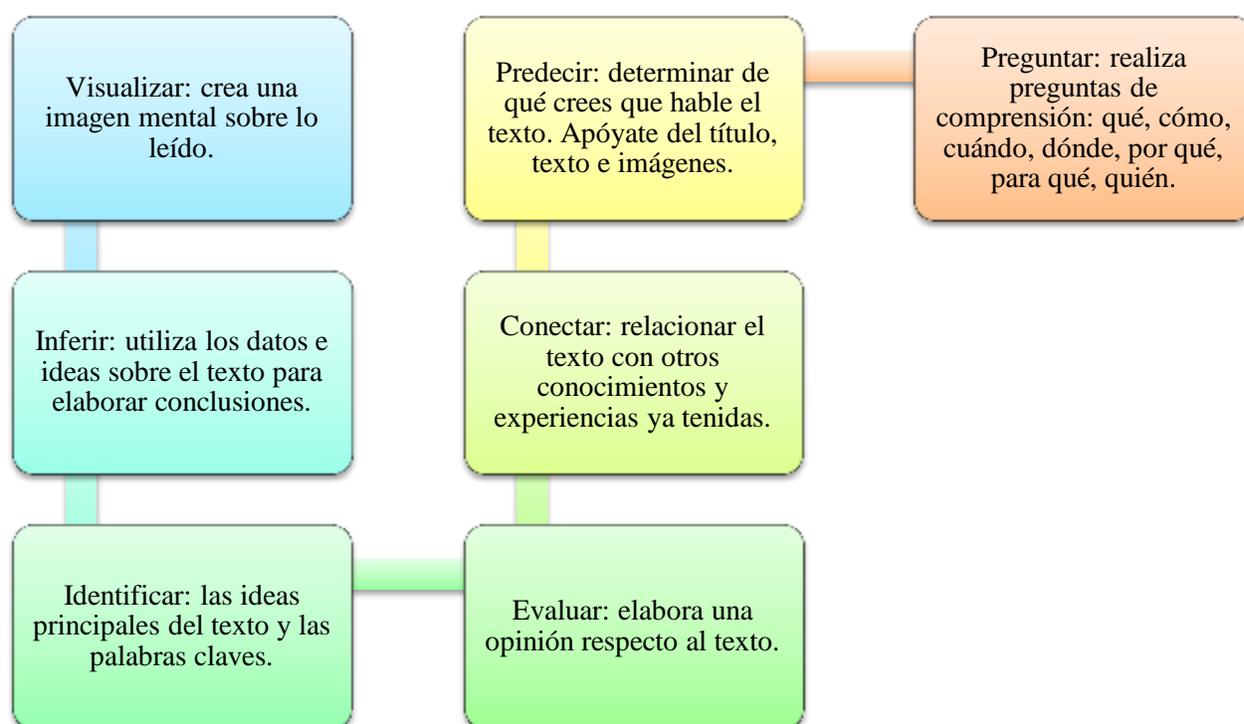
De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2008) “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto.” (p. 550). Los textos no son totalmente explícitos, al contrario, en ellos hay vacíos de información que el lector complementa con sus propios conocimientos y experiencias, esto le permite comprenderlos como un todo.

En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), por los que se rigen las instituciones educativas en Colombia, se enuncia que:

La inferencia es un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. (p. 74).

Así mismo, el MEN (2002) relaciona siete estrategias para fortalecer la comprensión lectora:

Figura N° 3 Estrategias para fortalecer la comprensión lectora



Fuente: Autoría propia, con información sintetizada de los Lineamientos curriculares MEN

A su vez, los lineamientos curriculares lengua castellana (1998), manifiestan que el desarrollo de las destrezas se debe promover en el mismo proceso de lectura, y que es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de ella, con el fin de: “focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción” (p. 97).

2.2.3. Evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Evaluación formativa

Según Castillo y Cabrerizo (2010) la evaluación procesual enmarcada en su función formativa consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos a lo largo de un periodo de tiempo, con el fin de alcanzar las metas u objetivos propuestos, este tipo de evaluación sirve como estrategia de mejora a los procesos educativos, es por eso que se relaciona con la evaluación formativa y con la evaluación continua, hasta el punto de entenderlas como iguales y tiene gran importancia en el sector educativo pues permite tomar decisiones de mejora en beneficio de los protagonistas, alumnos y profesores. De esta manera se puede indicar que:

La evaluación formativa puede actuar sobre el sujeto que aprende, poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje si es que los hay, a fin de poder corregirlos teniendo en cuenta para ello la relación entre una situación de partida (inicial) y una situación de llegada (final). ... se va comprobando de modo sistemático en qué medida se van logrando los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. La evaluación formativa, por otra parte, puede no actuar solamente sobre los estudiantes, sino que puede actuar también sobre una determinada clase, escuela o centro educativo, sobre los instrumentos y medios utilizados para evaluar, e incluso sobre el mismo sistema educativo. En cualquier caso tiene un carácter procesual y es continua. (p.35).

Desde la perspectiva de Ruiz Morales (2019a) la evaluación del aprendizaje constituye un proceso formativo de ayuda y orientación durante el desarrollo de las capacidades esperadas de los estudiantes, ya que es un proceso integrado a la enseñanza y el aprendizaje en cual se comparte la responsabilidad de valorar el proceso por parte de estudiantes y profesores.

La autoevaluación como herramienta de aprendizaje

La autoevaluación en el contexto educativo actual ha tomado mayor relevancia y se ha convertido en objeto de estudio, ya que es otra mirada para lograr un proceso formativo integral, para su conceptualización se toma como referencia principal a Ruiz Morales (2019b) quien afirma que “la autoevaluación es entendida como la oportunidad para emprender procesos de introspección e internalización respecto las competencias alcanzadas, el esfuerzo realizado y el cumplimiento de los requerimientos o estándares solicitados” (p. 501). De igual manera, indica la

importancia de aplicar la autoevaluación, en la que los estudiantes se hagan partícipes de su propio proceso de formación.

Algunas características de la autoevaluación según López (2013) son:

- ✓ Se enfoca en el aprendizaje.
- ✓ Requiere un proceso meta-cognitivo por parte del estudiante ya que es un proceso que encomienda que ellos reflexionen sobre su propio aprendizaje.
- ✓ Da sensación de seguridad que el estudiante es la persona que tiene control sobre su propio aprendizaje.
- ✓ Es esencial para que los estudiantes desarrollen competencias importantes tales como el pensamiento crítico y la solución de problemas.
- ✓ Usa la información de una manera formativa (siempre y cuando el estudiante la usa).
- ✓ Necesita que los profesores enseñen cómo usar esta manera de evaluar de una manera efectiva

Por ello la autoevaluación para López (2013b), toma fuerza en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo que la evaluación cumpla una función formativa, haciendo parte del proceso de autorregulación del aprendizaje, ya que le da mayor responsabilidad y autonomía al estudiante en esto, lo entrena y lo guía hacia el camino para que pueda entender los propósitos principales del aprendizaje y los objetivos que se procuran alcanzar en cada curso o nivel. La autoevaluación permite que cada estudiante pueda detectar sus fortalezas y limitaciones de manera que se logre mejorar en el proceso de aprendizaje y obtener los conocimientos, habilidades o competencias que se hayan establecido. Finalmente, “la autoevaluación se puede usar como herramienta para motivar a los estudiantes, ya que son agentes activos en el proceso para obtener los aprendizajes deseados” (p. 79).

La autoevaluación se enmarca dentro de la evaluación formativa con la intención de que se evalúe en el estudiante las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, para el fomento de valores como la responsabilidad, la autonomía, la honestidad, el compromiso, el aprovechamiento del tiempo, entre otros, con el fin de direccionarlo y de hacerlo participe de su proceso de aprendizaje en los procesos de enseñanza, de ahí la importancia de su inclusión en los sistemas de evaluación y promoción de las instituciones (Castillo, Gómez y Miranda, 2012)

Estos autores señalan que la finalidad de la autoevaluación está relacionada con las intenciones bajo las cuales se implementa, el interés puede variar y estar entre favorecer

aprendizajes o formar seres críticos, reflexivos y analíticos, capaces de actuar en una sociedad, por lo cual la autoevaluación se compone de aspectos como la autorregulación, la participación y la comprensión y apropiación de contenidos y saberes útiles en un contexto.

2.2.4 Rúbrica como instrumento para la autoevaluación del aprendizaje

En los procesos de autoevaluación, los evaluadores asumen la responsabilidad del evaluado y del evaluador, haciendo que tome fuerza la participación, la autonomía, la responsabilidad y los procesos de metacognición; haciéndose necesario el uso de un instrumento pertinente que tenga ese alcance y genere excelentes resultados, para este trabajo se escogió la rúbrica.

Para Ninabanda (2014) la rúbrica es conjunto de criterios y estándares, típicamente enlazados a objetivos de aprendizaje, que son utilizadas para evaluar un nivel de desempeño o una tarea. Una rúbrica es una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones objetivas. Es un conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje usados para evaluar la actuación de alumnos en la creación de artículos, proyectos, ensayos y otras tareas. Las rúbricas permiten estandarizar la evaluación de acuerdo a criterios específicos, haciendo la calificación más simple y transparente.

Un concepto más amplio sobre la rúbrica y con implicaciones en todo proceso evaluativo lo comparte Blanco (2008), entendiéndola como:

Un intento de delinear criterios de evaluación consistentes. Permite que profesores y estudiantes por igual, puedan evaluar criterios complejos y subjetivos, además de proveer un marco de autoevaluación, reflexión y revisión por pares. Intenta conseguir una evaluación justa y acertada, fomentar el entendimiento e indicar una manera de proceder con el aprendizaje/enseñanza consecuente. Esta integración de actuación y retroalimentación se denomina evaluación en marcha. Incrementalmente, instructores que se basan en rúbricas para evaluar al desempeño de sus alumnos, tienden a compartir la rúbrica al momento de la evaluación. Adicionalmente, para ayudar a los alumnos a entender cómo las tareas se relacionan con el contenido del curso, una rúbrica compartida puede aumentar la autoridad del alumno en el aula, a través de la transparencia (p.26).

De igual manera, Herman, Aschbacher y Winters (s.f) distinguen los siguientes elementos en la evaluación de una rúbrica: Una o más dimensiones que sirven como base para juzgar la

respuesta de los alumnos; definiciones y ejemplos para clarificar el significado de cada dimensión; una escala de valores sobre la cual evaluar cada dimensión y estándares de excelencia para niveles de desempeño especificados, acompañados por modelos o ejemplos de cada nivel.

La rúbrica invita al estudiante a hacerse responsable y participe activo de su propia educación (Andrade, 2015), ya que las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback (retroalimentación).

Según Goodrich (2005) las rúbricas son de dos tipos: La rúbrica global, comprensiva u holística y analítica. La primera permite realizar una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado. Se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales. Cada nivel se define claramente para que los estudiantes identifiquen lo que significa; demandando menor tiempo para calificar, pero la retroalimentación es limitada.

En cambio, la analítica se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Puede utilizarse para determinar el estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren para mejorar. Estas matrices definen con detalle los criterios para evaluar la calidad de los desempeños, y permiten retroalimentar en forma detallada a los estudiantes.

Complementa esta caracterización Florina y Berrueta (2013) además, cada criterio puede subdividirse de acuerdo a la profundidad requerida, de igual manera recomienda utilizar la rúbrica analítica cuando hay que identificar los puntos fuertes y débiles, tener información detallada, valorar habilidades complejas y promover que los estudiantes autoevalúen su desempeño.

La rúbrica presenta tres características clave:

.....

- **Criterios de evaluación.** Son los factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante. También son conocidos como indicadores o guías. Reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.
- **Definiciones de calidad.** Proveen una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes.
- **Estrategias de puntuación.** Se consideran cuatro niveles: desempeño ejemplar; desempeño maduro; desempeño en desarrollo y desempeño incipiente.

2.2.5 El procedimiento didáctico la estructura para desarrollar el proceso de enseñanza

La organización del trabajo en el aula y fuera de ella de las actividades de aprendizaje es una acción que realiza cada maestro, este procedimiento didáctico o en palabras de plantea Díaz Barriga (2013b) secuencia didáctica es:

es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (p.4).

El mencionado autor nos propone una estructura básica que puede ser adaptada por cada maestro dependiendo del contexto y su intencionalidad, esta estructura básicamente tiene dos líneas una de actividades y otra de evaluación pero que se desarrollan de manera paralela.

La línea de actividades está integrada por tres tipos de actividades:

- **Actividades de apertura:** Pretenden abrir el clima de aprendizaje, abrir una discusión, activar los saberes previos, establecer actividades de apertura en los temas, pueden ser realizadas de manera individual, por pequeños grupos y dentro o fuera del salón

- **Actividades de desarrollo:** Tiene como finalidad que el estudiante interactúe con una nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual a través de una exposición docente, la realización de una discusión sobre una lectura, un video de origen académico, los recursos que el docente puede utilizar también son muy variados
- **Actividades de Cierre:** Su finalidad es lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. Estas actividades de síntesis pueden consistir en reconstruir información a partir de determinadas preguntas, realizar ejercicios que impliquen emplear información en la resolución de situaciones específicas. Pueden ser realizadas en forma individual o en pequeños grupos, pues lo importante es que los alumnos cuenten con un espacio de acción intelectual y de comunicación y diálogo entre sus pares.

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades. Por cuestiones de forma, presentamos las dos líneas como paralelas, cuando en su desarrollo en el aula ambos elementos aprendizaje y evaluación están profundamente imbricados. Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos o tareas que el alumno realiza constituyen elementos de evaluación. La secuencia integra de esta manera principios de aprendizaje con los de evaluación, en sus tres dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa Díaz Barriga (2013c, p. 4,13).

2.3 Base curricular

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998; 2015; 2019; 2020) la competencia lectora en educación secundaria se soporta en la siguiente base curricular.

2.3.1 Lineamientos curriculares

Los lineamientos curriculares están establecidos para las diferentes disciplinas académicas, en el caso particular, los que pertenecen a la lengua castellana, manejan una concepción del lenguaje como el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar, entendida cada una de ellas como unos procesos individuales dentro de un colectivo, explicándose así: el ejercicio de la lectura es la comprensión de un texto o decodificación de unos símbolos, que se transmiten por escrito codificando ahora con unas reglas ortográficas para luego sean transmitidos de forma oral y escrita con una intención que sea atendida por el receptor que interpreta las ideas.

Igualmente los lineamientos nos planean unos ejes desde los cuales se debe desarrollar el enfoque semántico – comunicativo propuesta para la renovación curricular de la concepción del lenguaje en Colombia y por ende base de las propuestas de las instituciones del país; estos ejes son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento.

2.3.2 Estándares de competencia

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. Los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas.

Para el lenguaje estos están organizados desde cinco factores recogen de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan estos últimos, a su vez cada factor tiene un enunciado identificador en el cuál se expone el saber específico y su respectiva finalidad y unos

subprocesos que permiten desarrollar el estándar. Esos factores son: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación.

2.3.3. Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA).

Es un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, también explicitan los aprendizajes estructurales para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Los DBA son una estrategia para promover la flexibilidad curricular puesto que define aprendizajes amplios que requieren de procesos a lo largo del año y no son alcanzables con una o unas actividades.

2.3.4. Matrices de referencia

Es un instrumento de consulta basado en los Estándares básico de competencias (EBC), útil para que la comunidad educativa identifique con precisión los resultados de aprendizaje esperados para los estudiantes. Esta matriz es un instrumento que presenta los aprendizajes que evalúa el ICFES en cada competencia, relacionándolos con las evidencias de lo que debería hacer y manifestar un estudiantes que haya logrado dichos aprendizajes en una competencia específica, como insumo para las pruebas saber 3°, 5° y 9°. Constituye un elemento que permite orientar procesos de planeación, desarrollo y evaluación formativa.

De cada uno de estos referentes de calidad emitidos por parte del Ministerio de educación Nacional para el grado octavo se toman como referencia y haciendo una trazabilidad los que se muestran en el siguiente cuadro.

.....

Tabla 2.

Relación de referentes de calidad emanados desde el MEN

Estándares	DBA	Matriz de referencia
Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación.	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación. Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras. 	Elabora hipótesis sobre el sentido global de un texto a partir de la relación de información explícita e implícita.	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Reconoce información explícita de la situación comunicativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. 	Identifica las características retóricas de las tipologías textuales con las que trabaja y señala en sus notas de clase los conceptos más relevantes.	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce. 	Identifica y caracteriza las voces que hablan en el texto.	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. 		Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. 		Evalúa estrategias implícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos. Identifica información de la estructura explícita del texto.

Fuente: Recopilación propia de documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional.

2.4 Categorías iniciales de trabajo

Tabla 3. Cuadro de categorías de análisis.

Objetivo general: Implementar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora, en estudiantes de octavo grado de la Escuela Normal Superior de Pamplona, Colombia.

Objetivo específico	Categoría de análisis	Postulado teórico	Subcategorías
Identificar el dominio de la competencia lectora, considerando los referentes curriculares nacionales para el grado octavo.	Dominio de la competencia lectora	El dominio de una competencia lo constituye un entramado de saberes complejos (conocimientos, habilidades y destrezas), que conjugados con actitudes (motivación, interés, disposición, etc.) y valores, permiten actuar con asertividad en contextos que evidencien el desempeño del individuo para hacer frente o dar solución a situaciones propias de las dimensiones del ser humano (individual, familiar, organizacional y social (Ruiz Morales , 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de información. • Interpretación de textos. • Reflexión y valoración
Explorar los saberes previos de los estudiantes del octavo grado, respecto a la competencia lectora.	Saberes previos	Se entiende por saberes previos a la información que sobre una realidad tiene una persona almacenada en la memoria. (Ausubel, 1968)	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura literal • Lectura inferencial • Lectura Crítica
Construir una rúbrica para la autoevaluación de la competencia lectora en estudiantes del octavo grado.	Rúbrica para la autoevaluación	Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de	<ul style="list-style-type: none"> • Título de la rúbrica • Criterios de evaluación (categorías). • Definiciones de calidad. • Estrategias de puntuación

Objetivo específico	Categoría de análisis	Postulado teórico	Subcategorías
Diseñar y aplicar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora dirigido a estudiantes de octavo grado.	Procedimiento didáctico	<p>clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback (Andrade, 2015)</p> <p>Serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, partiendo de la intencionalidad del docente, teniendo en cuenta las nociones previas y vinculándolas a situaciones del contexto. (Díaz Barriga, 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activación de saberes previos. • Presentación de contenido nuevo. • Ejemplos. • Desarrollo de actividades para afianzar. • Evaluación • Autoevaluación
Determinar los logros alcanzados en el aprendizaje de la competencia lectora, considerando la percepción de un grupo de estudiantes y las mediciones realizadas en el procedimiento didáctico	Logros de aprendizaje	<p>Es un dominio, un estado, un desempeño, avance o progreso en cualquiera de las dimensiones del hombre, fijado previamente como meta. El logro es la satisfacción de un objetivo o acercamiento al mismo. Son los cambios, modificaciones de actitudes, comportamiento, conductas o evolución intelectual que se observan en cualquier momento del proceso educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 1998)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de texto • Finalidad del texto • Tema del texto • Estructura del texto • Información explícita • Datos e ideas del texto • Significado de palabras por el contexto • Reflexión sobre contenido

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

Este Trabajo de Investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo, que de acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1996):

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 32).

Este enfoque de investigación apunta a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto, y se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad; es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014)

En consecuencia de lo anterior este trabajo se direcciona desde lo cualitativo ya que el problema objeto de estudio surge dentro de la dinámica diaria del aula de clase, obteniendo la información de manera directa de los estudiantes; para avanzar en su comprensión se realiza una exploración diagnóstica de sus dominios y presaberes para luego a través de la implementación de un procedimiento didáctico se aplique una rúbrica de autoevaluación, el análisis de estos resultados y el apoyo en unas entrevistas a unos informantes permitirán validar la pertinencia de este el proceso realizado.

3.2 Diseño de la investigación

Para este trabajo se tiene planteado como método la investigación acción, la cual es considerada por Suarez (2002) como una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera ya que es participativa y colaboradora, estimula la creación de comunidades autocríticas que tienen como metas la comprensión y la emancipación.

Otras características relevantes de este tipo de investigación las aporta Rodríguez, Gil y García (1997):

Esta investigación considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana (p. 53).

Es decir, la investigación acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos. Permitiendo la producción de conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; y, que la gente se empodere y/o capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento. Por su parte, Ruiz Morales (2019) agrega que los sujetos investigados o informantes claves se convierten en potenciales co investigadores con el propósito de enriquecer el proceso de recolección de datos.

Desde esta concepción teórica de la investigación acción, en el presente trabajo se inició con un análisis de la información recolectada al inicio del año escolar a través de unas pruebas escritas y la revisión teórica y curricular de la competencia lectora, a su vez el análisis de resultados de pruebas externas junto con antecedentes de investigación y de los principales conceptual que fundamentan y dan soporte a este objeto de estudio. Posteriormente la planeación de acciones propias para el fortalecimiento de la competencia lectora, la elaboración de la rúbrica de autoevaluación, acompañada de un complemento desde la visión de un grupo de informantes, trabajo aplicado en la Escuela Normal Superior de Pamplona, en el grado octavo C.

3.3 Informantes claves

Las principales fuentes de información para la metodología cualitativa son las personas o informantes claves quienes poseen conocimientos especiales, status, buena capacidad de información (Martínez, 2010). Los informantes para el proceso investigativo, de acuerdo con Robledo (2009):

Son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. (p.1)

A lo largo de todo el proceso se busca establecer una relación de confianza con los informantes, lo que algunos autores denominan “rapport”, como señala Taylor (1987) el “rapport” no es un concepto que pueda definirse fácilmente pero se entiende cómo lograr una relación de confianza que permita que la persona se abra y manifieste sus sentimientos internos al investigador fuera de lo que es la fachada que mostramos al exterior.

La muestra de informantes de la investigación está conformada por la totalidad de los estudiantes del grupo de octavo C, 31 estudiantes a quienes se les aplico el procedimiento didáctico, pero a su vez se seleccionaron de este grupo 10 estudiantes en edades de 12 a 15 años para la aplicación de la entrevista semiestructurada, con el propósito de conocer apreciaciones en torno a la aplicación del procedimiento didáctico utilizado, información que permite su mejoramiento en futuras aplicaciones..

A continuación, se sintetiza las características de los 10 informantes seleccionados para la encuesta.

Tabla 4. Cuadro de descripción de informantes

INFORMANTES	DESCRIPCIÓN
INFORMANTE 1	Estudiante con un estado socioeconómico alto, con acceso a cualquier recurso didáctico o tecnológico, apoyo de docentes particulares y con acompañamiento en casa para su formación.
INFORMANTE 2	Estudiante con limitaciones económicas por lo tanto muy poco acceso a ayudas y asesorías, con padres muy pendientes de él, pero con bajo nivel educativo lo que les impide asesorarlo.

INFORMANTES	DESCRIPCIÓN
INFORMANTE 3	Estudiante con muy buen rendimiento académico, con acompañamiento en casa fue estudiante mío en primer grado y tiene un sentido de superación y autoexigencia
INFORMANTE 4	Estudiante con muy buen rendimiento académico, con acompañamiento en casa por su madre quien es docente, cumplidora, pulcra y le gusta leer.
INFORMANTE 5	Estudiante nuevo en la institución con acompañamiento en casa de madre y hermana con nivel educativo alto, es de nacionalidad Venezolana y en el primer trimestre en su proceso de adaptación obtuvo desempeños bajos, situación que lo afecto ya que en su país era siempre el mejor estudiante de su grupo; situación que fue superada con éxito y es el mejor estudiante del grupo en la actualidad.
INFORMANTE 6	Estudiante nuevo en la institución con acompañamiento en casa, pero sin mucho aporte pues su madre tiene bajo nivel educativo, es de nacionalidad venezolana y en el primer trimestre en su proceso de adaptación obtuvo desempeños bajos, y se pudo determinar que posee vacíos académicos grandes lo cual no le permite entender lo que se trabaja, además es un poco agresivo y distraído.
INFORMANTE 7	Estudiante creativo le encanta todo lo relacionado con lo artístico, tiene muy buena oralidad, con apoyo escaso en casa debido a bajos recursos y está bajo la responsabilidad de la abuela mayor de edad y con bajo nivel educativo. Es repitente de la institución
INFORMANTE 8	Estudiante nuevo repitente colegio privado, con un estado socioeconómico alto, con acceso a cualquier recurso didáctico o tecnológico, apoyo de docentes particulares y con acompañamiento en casa para su formación.
INFORMANTE 9	Estudiante con ciertas dificultades al momento de realizar las actividades, tiene una hermana en el mismo grupo, pero no se apoyan, viven en el sector rural lo cual le dificulta el acceso a apoyos y asesorías, presenta unas limitaciones corporales en brazo y pierna izquierdas, se está realizando valoración especializada para determinar o descartar discapacidad. Muy responsable.
INFORMANTE 10	Estudiante con compromiso disciplinario durante los 3 años que lleva en la institución, debido a su agresividad, irrespeto y falta de compromiso; poco apoyo familiar por no disponer de recursos y madre que trabaja fuera de casa y tiene bajo nivel educativo.

3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

Los métodos cualitativos de investigación están compuestos por un grupo de técnicas que utilizan una variedad de herramientas para recopilar datos y construir una teoría fundamentada. La combinación de métodos y técnicas permite obtener mayor riqueza y variedad en la información obtenida. La triangulación de sus resultados contribuye a lograr la validez. En la medida en que los participantes de la investigación perciban la problemática a resolver y el investigador tenga las actitudes suficientes para recoger toda la información e interpretar sus sentimientos, se estará contribuyendo a la credibilidad de los resultados. (Piza, Amaiquema y Beltrán, 2019).

Para esta investigación se emplearán las siguientes técnicas: La prueba diagnóstica (Anexo 2) se tomó de un diseñado colectivo desarrollado en el marco del proyecto pásate a la biblioteca del Ministerio de Educación nacional y la Universidad pontificia Bolivariana dentro del programa Nacional de lectura y escritura del cual el docente investigador hace parte, en cuanto a la rúbrica (Anexo 3) este instrumento se elaboró con elementos de los lineamientos curriculares para la lengua castellana, los estándares de competencia en lenguaje y la matriz de referencia para 8 y 9 grado ¿Qué aprendizajes evalúan las Pruebas Saber?, después de analizados estos elementos y realizaron las adecuaciones necesarias respecto a las características de la muestra de informantes y necesidades de la presente investigación, finalmente el guion de la entrevista semiestructurada (Anexo 4) contiene preguntas con la intencionalidad de conocer impresiones de los informantes en cuanto a la aplicación del procedimiento didáctico, esta última considerada muy eficaz en este tipo de trabajos.

Tabla 5. Cuadro técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Objetivo específico	Técnica	Instrumento
1. Identificar el dominio de la competencia lectora, considerando los referentes curriculares nacionales para el grado octavo.	Análisis de contenido	Matriz de datos
2. Explorar los saberes previos de los estudiantes del octavo grado, respecto a la competencia lectora.	Prueba	Prueba
3. Construir una rúbrica para la	Análisis de contenidos	Rúbrica

Objetivo específico	Técnica	Instrumento
autoevaluación de la competencia lectora en estudiantes del octavo grado.		
4. Diseñar y aplicar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora dirigido a estudiantes de octavo grado.	Análisis de contenidos	Matriz de datos
5. Determinar los logros alcanzados en el aprendizaje de la competencia lectora, considerando la percepción de un grupo de estudiantes y las mediciones realizadas en el procedimiento didáctico	Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista

3.5 Validez

Los instrumentos serán sometidos a validez por juicios de expertos con las siguientes áreas de formación: evaluación educativa, metodología de la investigación, lengua castellana. Con el propósito que ellos, a partir de su experiencia y formación académica, puedan valorar la calidad de los instrumentos en cuanto a la dimensión conceptual de las categorías y sub categorías del estudio, así como también la relación entre los objetivos, las categorías, sub categorías, los ítems y apartados de los diferentes instrumentos contemplados en este proyecto de investigación. Para la validez se utilizará un formato de validación (Anexo 5) en el cual los expertos tendrán la oportunidad de emitir su valoración respecto a cada instrumento diseñado para la recolección de datos.

3.6. Fases de la investigación acción

Para el desarrollo de la investigación se empleará las fases propuestas por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996): preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

La fase preparatoria: Es la fase inicial de la investigación cualitativa, se desarrollan dos etapas: reflexiva y diseño. En la primera etapa el investigador se aproxima al marco teórico-

conceptual tomando con referencia su formación, experiencias y conocimientos desde el que parte la investigación. La segunda etapa consiste en planificar las actividades que se ejecutarán posteriormente (Ruiz Morales, 2019). Por consiguiente, para este trabajo se tomó en cuenta el diagnóstico realizado para determinar los dominios que poseen los estudiantes sobre la competencia lectora, junto al análisis de los resultados de las pruebas externas y revisión de antecedentes para así mismo contribuir en el diseño de la propuesta didáctica a implementar como posible solución.

Etapa reflexiva: El investigador clarifica las razones por las que elige el tema y determina el tópico de interés, se acerca a la comprensión de la realidad educativa que desea investigar, a través de la búsqueda de información y revisión de literatura y elige un paradigma que guíara la investigación, para ello considera libros, artículos científicos, trabajos de investigación y experiencias vinculados con el fenómeno que se está estudiando (Ruiz Morales, 2019) Es decir, en esta etapa se emprendió un proceso de reflexión teórica. Como resultado de esta etapa se determina el marco teórico que sustenta el objeto de estudio, y los objetivos propuestos para contribuir a mejorar la competencia lectora en los estudiantes de octavo, con la organización del procedimiento didáctico a aplicar y elementos básicos de la rúbrica de autoevaluación que se usará.

Etapa de diseño: El investigador identifica y planifica el método de la investigación a partir de la elección de paradigma y tópico de la etapa anterior, determina los potenciales participantes y los posibles recursos disponibles, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y prepara la forma como se va a obtener la información, así como también su análisis e interpretación (Ruiz Morales, 2019). Por lo tanto, ya teniendo las bases fundamentadas, se elabora el procedimiento didáctico con las categorías necesarias para fortalecer la competencia lectora, como parte de él, la rúbrica de autoevaluación; además de las entrevistas semiestructuradas para obtener elementos positivos y por mejorar sobre la aplicación del procedimiento didáctico en mención.

El trabajo de campo: En esta fase, el investigador se prepara para entrar al campo y obtener información. En primera instancia, el acceso al campo supone un permiso que solicita el investigador para entrar en el centro, escuela, colegio, institución o la clase, para poder realizar una observación. Más adelante, el investigador solicitará permiso para recoger nueva información de los participantes. De manera, que el trabajo de campo es un proceso que se desarrolla en el

escenario objeto de investigación y cuyo propósito es obtener información sobre la situación o hecho educativo (Ruiz Morales, 2019).

Para recoger y registrar información se utilizará las siguientes técnicas: prueba diagnóstica, rúbrica y entrevista. Luego esos datos se van organizando por categorías de análisis para dar posteriormente respuesta a los interrogantes planteados en la formulación del problema e ir avanzando en la ejecución de lo propuesto como posible estrategia de mejora.

Fase analítica: Esta fase no necesariamente inicia una vez que el investigador abandona el escenario donde ha recogido los datos, ya que puede proceder al análisis de la información recogida en campo para obtener datos suficientes y de calidad. Esta fase se realiza mediante un proceso sistematizado de reducción de datos, transformación de los datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones (Ruiz Morales, 2019).

Para el análisis de los datos cualitativos, se seguirá de manera sistematizada las orientaciones propuestas por Briones (1990) y Taylor y Bogdan (1992):

- a) Focalizar el objeto de estudio, ampliar y modificar el plan de recolección de información, b) Leer repetidamente la información recolectada y revisar literatura sobre el objeto de estudio, y c) Emplear las operaciones analíticas descriptivas (categorización y codificación, ordenación y clasificación, establecimiento de relaciones, establecimiento de redes causales y modelos interpretativos).

Fase informativa: El proceso de investigación cierra con la presentación y divulgación de los resultados; compartiendo su comprensión del objeto de estudio con los demás y en algunas oportunidades recibiendo opiniones de los mismos participantes (Ruiz Morales, 2019). A través de un informe escrito se darán a conocer las conclusiones y serán sustentadas a un equipo de jurados de la Universidad de Pamplona quienes emitirán un concepto final sobre este, de ser positivo este concepto se realizará también una presentación a miembros de la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior de Pamplona, con el fin de darle continuidad y ampliar su aplicabilidad. Este trabajo de investigación se presenta como requisito necesario para obtener el título de Licenciado en Pedagogía Infantil, de la Universidad de Pamplona.

REFERENCIAS

Ausubel, D. (1983) *Teoría del Aprendizaje Significativo*

Ausubel, D y Novak, J. (1983). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. España. Recuperado de: https://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf

Briones G., *La Investigación Social y Educativa, Módulo 2 del curso de educación a distancia, Formación de docentes en investigación educativa*, Bogotá: Secretaría A. Educativa del Convenio Andrés Bello, 1990

Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. *Recuperado de: <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>*

Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). *¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?* *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1321-1334

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación. Quinta edición.* Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *serie lineamientos curriculares*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-116042.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-187765.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>

OCDE. (2006). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Rodríguez Gómez, G, Gil Flores J y García Jiménez E, (1996). METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA. Ediciones Aljibe. Granada (España)

Ruiz Morales, Yovanni Alexander. (2008). La evaluación educativa y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Encuentro educacional, 15(2), 230-239.

Ruiz Morales, Y. (2013). Evaluación de competencias genéricas en la universidad. Estudio comparativo en entorno b-learning y presencial. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación). Disponible en <https://eprints.ucm.es/24008/>

Ruiz Morales, Y; García García, M; Biencinto López, Ch; Carpintero, E (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. RELIEVE, 23(2), art. 2. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>

Ruiz Morales, Y. (2019). Curso: Investigación en el aula, 2019 – 1.

Ruiz Morales, Y (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. Investigación arbitrada, 499-508. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35660262020/html/index.html>

Solé, I (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona. Graó

Taylor S.J y. Bogdan R, *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, Barcelona: Paidós, 1992.

Vera, L (2008) La rúbrica y la lista de cotejo, Departamento de Educación y Ciencias Sociales; Universidad Interamericana de Puerto Rico.

ANEXOS

Anexo 1. Consolidado de calificaciones de primer trimestre de Octavo C

Anexo 2. Prueba diagnóstica



ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE PAMPLONA
PRUEBA DIAGNÓSTICA AÑO 2020 – Grados Octavo

NOMBRE: _____ **FECHA:** _____

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 3 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:

MÁS HUMEDAD Y CALOR

El aumento del nivel de los mares se debe en parte al hecho de que el agua se dilata al subir la temperatura. Hay mucha agua en los océanos, e incluso un aumento del 1,5 °F hace que se dilate bastante. Desde 1900, el nivel del mar se ha elevado unos quince centímetros, y sigue subiendo. Además, las temperaturas más cálidas harían que empezaran a fundirse los casquetes de hielo de Groenlandia y de la Antártida.

Si los casquetes de hielo se fundiesen del todo (lo que tardaría un buen tiempo, desde luego), el agua se vertería en el mar y el nivel de éste se elevaría unos sesenta metros. Lugares tales como los Países Bajos, Bangladesh, Delaware y Florida quedarían totalmente cubiertos por las aguas.

Incluso existe la posibilidad que se dé un círculo vicioso. Al calentarse más el agua, disminuye su capacidad de disolver dióxido de carbono. Esto significa que parte del dióxido de carbono que contiene en solución se desprenderá y pasará a la atmósfera, donde actuará para calentar todavía más la Tierra.

Éste no es un descubrimiento que se hiciera de pronto en 1988. Hacía años que los científicos reflexionaban sobre el efecto invernadero y se preocupaban por él.

Yo mismo escribí un artículo, que se publicó en una revista en agosto de 1979, en el que decía mucho de lo que he expuesto aquí. En otras palabras, hace más de diez años que di la voz de alarma, pero desde luego nadie me escuchó.

Ahora, debido al calor y a la sequía de 1988, la expresión “efecto invernadero” se ha hecho familiar y la gente presta atención. Pero las temperaturas suben y bajan de manera irregular y es posible que los dos próximos años sean un poco más fríos que 1998, aunque la tendencia general es que las temperaturas vayan en aumento. Si esto ocurre, me imagino que la gente se olvidará de nuevo de aquello hasta que llegue un año, en un futuro próximo, que sea peor que 1988.

Pero ¿qué podemos hacer para resolver el problema? Para empezar, debemos quemar menos carbón y petróleo. Su combinación vierte constantemente dióxido de carbono a la atmósfera (junto con sustancias contaminantes, como los compuestos de azufre y nitrógeno, atrapan el calor y son también peligrosos para los pulmones).

Tomado de: Asimov Isaac, (1999). Fronteras y otros ensayos. Barcelona: Ediciones, Grupo Zeta. pp. 225-226.

1. Según el texto, el aumento del nivel de los mares se debe a que
 - A. el agua se dilata al subir la temperatura.
 - B. el agua pierde la capacidad de disolver dióxido.
 - C. en el calor el agua aumenta y disminuye su densidad.
 - D. en el calor los casquetes de hielo se funden totalmente.

2. El texto anterior cumple una labor educativa en la medida en que
 - A. alerta al lector sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.
 - B. explica al lector los orígenes y desarrollo de un fenómeno.
 - C. informa al lector sobre el nivel que alcanzará el mar en algunos años.
 - D. convence al lector del riesgo de vivir en los países bajos.

3. El último párrafo del texto permite
 - A. resumir lo anotado.
 - B. concluir la tesis.
 - C. proponer una solución.
 - D. cerrar la discusión.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 4 A 6 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:

Réquiem

Resulta

que ya nada es igual, nada es lo mismo,
que algo se ha muerto aquí
sin llanto,
sin sepulcro,
sin remedio,

que otro aire se respira ahora en el alma,
patio oloroso a humo donde cuelgan
tantos locos afectos de otros días.

Tendría que decir

que ha llovido ceniza tanto tiempo
que ha tiznado por siempre las magnolias,
pero es pueril la imagen y me aburro.

Me aburro dócilmente, blandamente,
como cuando era niña y me tiraba
a ver pasar las nubes,

y la vida

era larga como una carrilera.

Ahora el tren da la vuelta y unos rostros
borrosos me saludan desde lejos:
yo amé a aquel hombre que va hablando solo.
Aquel otro me amó y no sé su nombre.

La tarde se silencia y todos parten.
Soy yo la que hace tiempo ya se ha ido.

Tomado de: Piedad Bonnett Vélez (1996). *Tambor en la sombra. Poesía Colombiana del siglo XX*. México: Verdehalago.

4. En el texto, cuando la voz dice “y la vida / era larga como una carrilera” pretende representar
- A. la mirada atenta e inquieta de los niños.
 - B. lo interminable que parece la vida cuando se es niño.
 - C. la lejanía de los recuerdos.
 - D. el tedio que provoca el paso de las horas cuando se es viejo.
5. En los versos “borrosos me saludan desde lejos: /yo amé a aquel hombre que va hablando solo”, los dos puntos (:) se usan para
- A. indicar un cambio en la voz que habla.
 - B. introducir una enumeración.
 - C. señalar una consecuencia de lo afirmado antes.
 - D. introducir una explicación de lo anotado anteriormente.
6. De los siguientes versos, el que más se acerca a la visión de la autora es:
- A. También otro animal entristecido / dirá tu nombre en medio de la tarde (Fernando Herrera Gómez).
 - B. Tú el amor. Yo la vida solitaria / que se abre hacia una dicha imaginaria (Germán Pardo).
 - C. Observo los días de ayer con el corazón seco / libre de pena, en libertad y sin miedo (Ricardo Cuesta).
 - D. Y la nostalgia de tu amor mitiga / mi duelo, que al olvido se resiste (Guillermo Valencia).
7. Tú y tus compañeros han organizado un evento para invitar a los habitantes del municipio a que participen en el “Día del Abuelito”, y así darles un día de alegría a los ancianos de la comunidad. Para lograr que las personas asistan al evento, tú escribirías una invitación que diga:
- A. “Este evento es para recoger dinero, así que por favor venga preparado para hacer su donación”.
 - B. “La tercera edad es la etapa más difícil en la vida de las personas. Muchos de ellos están enfermos”.
 - C. “Los abuelitos necesitan de nuestra ayuda y compañía; vengan y compartamos un día en familia”.
 - D. “El evento para los abuelitos ha sido organizado por los estudiantes de noveno, los más pilos del colegio”.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 8 A 10 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Texto 1
¿Cuál es el afán?

Unir las palabras sexualidad y jóvenes se ha convertido para los adultos en sinónimo de problemas. El verdadero inconveniente es no hablar del embarazo adolescente y seguirlo considerando un tabú.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía de 2010, una de cada cinco adolescentes en el país, con edades entre los 15 y 19, ya es madre o está esperando su primer hijo. Claro indicio de la falta de educación sexual.

Aunque evitar el embarazo adolescente es una tarea de las familias, las escuelas y la sociedad, es fundamental que la prevención parta desde los jóvenes, cualquiera puede tener dudas y curiosidad, pero ya no hay excusa para no preguntar e informarse.

Adaptado de: Revista Semana Jr. Octubre 2012. Bogotá: Publicaciones Semana. Panamericana Formas e Impresos. Página 6.

Texto 2
Embarazo adolescente: otra mirada

Un embarazo adolescente no puede tratarse como un problema y él bebe y la mamá deben recibir el apoyo por parte de los futuros abuelos. La situación antes de ser una fatalidad, es una posibilidad para que los adolescentes maduren y se planteen varias decisiones que marcarán su vida.

En otros momentos de la historia resultaba normal tener hijos a tempranas edades, como se aprecia en Romeo y Julieta de Shakespeare, por ejemplo allí Julieta aún no tenía catorce años cuando su madre le dice: "Otras más jóvenes que tú, aquí en Verona, señoras de gran estima, ya son madres" (I, III).

Si en otros tiempos eran aceptados los embarazos tempranos, ¿por qué no podemos apoyar a nuestros jóvenes antes de hablar de su irresponsabilidad y precariedad económica?

Adaptado de: Rovati, Lola. (2006) El embarazo de adolescentes. Bebés y más. Blog sobre embarazo, infancia, papás y mamás. Disponible en: <http://www.bebesymas.com/otros/el-embarazo-de-una-adolescente>

8. La idea que defiende el autor del texto 1 es

- A. "La escuela y las instituciones oficiales deben garantizar la educación sexual".
- B. "Es extraño que las inquietudes sobre sexualidad no se les comenten a los padres".
- C. "Ningún discurso debería hablar de adolescentes y sexualidad al mismo tiempo".
- D. "Para evitar el embarazo adolescente es necesario dejar de considerarlo un tabú".

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

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

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

- A. normativa, pues busca reglamentar el comportamiento de los jóvenes con base en lo dicho por las autoridades.

- B. histórica, porque compara la posición actual con la de tiempos pasados frente al embarazo.
- C. literaria, pues pretende embellecer la percepción que se tiene frente al embarazo juvenil.
- D. pesimista, porque indica que no se podría esperar nada mejor de la población joven.

PRUEBA DIAGNÓSTICA AÑO 2020 Lectura										
Nombre del estudiante:								OCTAVO _____		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A										
B										
C										
D										

¿Qué expectativas tiene para el presente año escolar, particularmente en el área de lengua castellana?

Profesor Cristian Yesid Gómez Ramón

Anexo 3. Rúbrica

Rúbrica de autoevaluación sobre competencia lectora

CATEGORIA	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO	
Pragmática	Tipo de texto	Identifico siempre que tipo de texto es el que me presentan. (Literario, informativo, descriptivo y argumentativo).	Identifico casi siempre que tipo de texto es el que me presentan. (literario, informativo, descriptivo y argumentativo)	Identifico con dificultad que tipo de texto es el que me presentan. (Literario, informativo, descriptivo y argumentativo).	No identifico todavía que tipo de texto es el que me presentan. (Literario, informativo, descriptivo y argumentativo).
	Finalidad del texto	Identifico siempre la finalidad que se busca con el texto (relatar, informar, contar, defender, etc.).	Identifico casi siempre la finalidad que se busca con el texto (relatar, informar, contar, defender, etc.).	Identifico con dificultad la finalidad que se busca con el texto (relatar, informar, contar, defender, etc.).	No identifico la finalidad que se busca con el texto (relatar, informar, contar, defender, etc.).
	Tema del texto	Reconozco siempre de qué trata un texto y siempre extraigo las ideas principales.	Reconozco casi siempre de qué trata el texto y extraigo las ideas principales.	Reconozco con dificultad de qué trata el texto y algunas de sus ideas principales.	No reconozco de qué trata el texto ni identifico sus ideas principales.
Simfónico	Estructura del texto	Reconozco siempre las partes de los textos y cómo se relacionan.	Reconozco casi siempre las partes de los textos y cómo se relacionan.	No siempre reconozco la relación entre las partes de los textos y su relación.	Por lo general no reconozco la relación entre las partes de los textos.
	Información explícita	Localizo fácilmente información presente en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.).	Localizo casi siempre información presente en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.).	A veces tengo dificultades para localizar información presente en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.).	No localizo información presente en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.).
Semántico	Datos e ideas del texto	Siempre relaciono ideas, datos en el texto, orden de las acciones, emparejo ideas con imágenes, etc.	La mayor parte de las veces relaciono ideas, datos en el texto, orden de las acciones, emparejo ideas con imágenes, etc.	Todavía me cuesta relacionar ideas, datos en el texto, orden de las acciones, emparejo ideas con imágenes, etc.	Tengo dificultad para relacionar ideas, datos en el texto, orden de las acciones, emparejo ideas con imágenes, etc.
	Significado de palabras por el contexto	Deduzco qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el texto.	Casi siempre soy capaz de deducir qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el texto.	Tengo dificultad para deducir qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el texto.	No deduzco qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el texto y debo buscarla en un diccionario o preguntar a alguien.
	Reflexión sobre contenido	Soy capaz de percibir el mensaje de enseñanza transmitido por el autor.	Casi siempre soy capaz de percibir el mensaje de enseñanza transmitido por el autor.	Tengo dificultad para percibir el mensaje de enseñanza transmitido por el autor.	Por lo general no soy capaz de percibir el mensaje de enseñanza transmitido por el autor.

Rúbrica de autoevaluación sobre competencia lectora					
Estudiante				Momento	N°
	CATEGORIA	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
Pragmática	Tipo de texto				
	Finalidad del texto				
	Tema del texto				
Sintáctico	Estructura del texto				
	Información explícita				
Semántico	Datos e ideas del texto				
	Significado de palabras por el contexto				
	Reflexión sobre contenido				

Anexo 4. Guion entrevista semiestructurada

- 1) ¿Cómo se sintió con el proceso de aplicación de la rúbrica después del desarrollo de cada guía de aprendizaje?
 - 1.1 ¿Qué obstáculos se le presentaron durante el desarrollo de dicho proceso?
 - 1.2 ¿Cómo superó los obstáculos que se le presentaron?
 - 1.3 ¿Cuáles son las oportunidades (aspectos positivos) que le quedan de la aplicación de este proceso?,
- 2) ¿Cuáles aprendizajes adquirió con la aplicación de este proceso de autoevaluación?
 - 2.1 ¿Qué elementos considera debe seguir fortaleciendo?
 - 2.2 ¿Qué elementos considera necesitan de refuerzo?
- 3) ¿Qué aspectos mejorables considera que se puedan ajustar para una nueva aplicación del proceso de autoevaluación utilizando la rúbrica?

Anexo 5. Formato de validación de instrumentos

Pamplona, 3 de Noviembre de 2020

SOLICITUD DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Magister

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

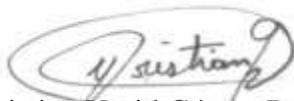
Presente.

Por medio de la presente me dirijo a usted con la finalidad de solicitar formalmente su colaboración para determinar la validez de contenido del instrumento denominado: Rúbrica de autoevaluación de la competencia lectora, el cual forma parte del Trabajo de Grado titulado: **PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA, EN ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO, ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE PAMPLONA, COLOMBIA**, como requisito exigido, para optar al título de **Licenciado** que otorga la Universidad de Pamplona, Programa **Licenciatura en pedagogía infantil**.

A tal efecto se elaboró un instrumento de tipo cualitativo dirigido a los estudiantes de Octavo grado, de la Escuela Normal Superior de Pamplona.

De antemano gracias por su atención y colaboración.

Atentamente,



Cristian Yesid Gómez Ramón
C.C 88033290 de Pamplona

Anexo:

1. Objetivos de investigación
2. Instrumento.
3. Instrumento de validación
4. Constancia de validación

Objetivos de investigación

Objetivo general

Implementar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora, en estudiantes de octavo grado de la Escuela Normal Superior de Pamplona, Colombia.

Objetivos específicos

6. Identificar el dominio de la competencia lectora, considerando los referentes curriculares nacionales para el grado octavo.
7. Explorar los saberes previos de los estudiantes del octavo grado, respecto a la competencia lectora.
8. Construir una rúbrica para la autoevaluación de la competencia lectora en estudiantes del octavo grado.
9. Diseñar y aplicar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora dirigido a estudiantes de octavo grado.
10. Determinar los logros alcanzados en el aprendizaje de la competencia lectora, considerando la percepción de un grupo de estudiantes y las mediciones realizadas en el procedimiento didáctico.

Rúbrica de autoevaluación sobre competencia lectora.

	CATEGORIA	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
Pragmática	Tipo de texto	Identifico siempre que tipo de texto es el que me presentan. (Literario, informativo, descriptivo y argumentativo).	Identifico casi siempre que tipo de texto es el que me presentan. (literario, informativo, descriptivo y argumentativo)	Identifico con dificultad que tipo de texto es el que me presentan. (Literario, informativo, descriptivo y argumentativo).	No identifico todavía que tipo de texto es el que me presentan. (Literario, informativo, descriptivo y argumentativo).
	Finalidad del texto	Identifico siempre la finalidad que se busca con el texto (relatar, informar, contar, defender, etc.).	Identifico casi siempre la finalidad que se busca con el texto (relatar, informar, contar, defender, etc.).	Identifico con dificultad la finalidad que se busca con el texto (relatar, informar, contar, defender, etc.).	No identifico la finalidad que se busca con el texto (relatar, informar, contar, defender, etc.).
	Tema del texto	Reconozco siempre de qué trata un texto y siempre extraigo las ideas principales.	Reconozco casi siempre de qué trata el texto y extraigo las ideas principales.	Reconozco con dificultad de qué trata el texto y algunas de sus ideas principales.	No reconozco de qué trata el texto ni identifico sus ideas principales.
Sintáctico	Estructura del texto	Reconozco siempre las partes de los textos y cómo se relacionan.	Reconozco casi siempre las partes de los textos y cómo se relacionan.	No siempre reconozco la relación entre las partes de los textos y su relación.	Por lo general no reconozco la relación entre las partes de los textos.
	Información explícita	Localizo fácilmente información presente en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.).	Localizo casi siempre información presente en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.).	A veces tengo dificultades para localizar información presente en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.).	No localizo información presente en el texto (qué, quién, cuándo, dónde, qué cantidad, cómo, etc.).
Semántico	Datos e ideas del texto	Siempre relaciono ideas, datos en el texto, orden de las acciones, emparejo ideas con imágenes, etc.	La mayor parte de las veces relaciono ideas, datos en el texto, orden de las acciones, emparejo ideas con imágenes, etc.	Todavía me cuesta relacionar ideas, datos en el texto, orden de las acciones, emparejo ideas con imágenes, etc.	Tengo dificultad para relacionar ideas, datos en el texto, orden de las acciones, emparejo ideas con imágenes, etc.
	Significado de palabras por el contexto	Deduzco qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el texto.	Casi siempre soy capaz de deducir qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el texto.	Tengo dificultad para deducir qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el texto.	No deduzco qué significa una palabra o una expresión a partir de la información que da el texto y debo buscarla en un diccionario o preguntar a alguien.
	Reflexión sobre contenido	Soy capaz de percibir el mensaje de enseñanza transmitido por el autor.	Casi siempre soy capaz de percibir el mensaje de enseñanza transmitido por el autor.	Tengo dificultad para percibir el mensaje de enseñanza transmitido por el autor.	Por lo general no soy capaz de percibir el mensaje de enseñanza transmitido por el autor.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Quién suscribe, _____, con título de postgrado: _____, a través de la presente, manifiesto que he validado el modelo de cuestionario diseñado por Cristian Yesid Gómez Ramón identificado con la cédula de ciudadanía N° 88033290, estudiante del Programa de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona, cuyo Trabajo de Grado tiene por objetivo implementar un procedimiento didáctico para la autoevaluación de la competencia lectora, en estudiantes de octavo grado de la Escuela Normal Superior de Pamplona, Colombia, y considero que la rúbrica de autoevaluación sobre competencia lectora presentada:

- _____

Firma: _____

Nombre:

Cédula:

de