

Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto de educación básica, en lenguaje, desde las Pruebas Saber en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar

Antonio Julio Villamizar-Jiménez¹, Oscar Andrés Jiménez-Ordoñez²,
Juan Camilo Castro-Mendoza³

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ **Para citar este artículo:** Villamizar-Jiménez, A. J., Jiménez-Ordoñez, O. A. y Castro-Mendoza, J. C. (2021). Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto de educación básica, en lenguaje, desde las Pruebas Saber en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar. *Revista UNIMAR*, 39(2), 147-170. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art7>

Fecha de recepción: 08 de abril de 2021

Fecha de revisión: 25 de mayo de 2021

Fecha de aprobación: 30 de junio de 2021

Resumen

La investigación, desarrollada en cinco etapas, tuvo como objetivo, fortalecer las prácticas pedagógicas docentes en el área de lenguaje, desde los resultados de la Prueba Saber, en el nivel de educación básica primaria de los estudiantes de tercero y quinto grado en la Institución Educativa 'Concentración de Desarrollo Rural' en Manaure, Cesar. El paradigma fue el cualitativo, con un enfoque mixto y, como método, la Investigación Acción. La unidad de trabajo estuvo constituida por 60 estudiantes de tercer grado y 62 de quinto grado. Los instrumentos fueron una entrevista estructurada y un cuestionario. Se concluyó, dar relevancia a los aspectos evaluados en la Prueba Saber, revisar si están incluidos en la planeación curricular y evaluativa del área, generando espacios de reflexión y discusión académica como compromiso institucional, porque aportaron a la comprensión de cómo aprende el estudiante y de cómo se puede crear estrategias pedagógicas y evaluativas que contribuyan al proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; estrategias didácticas; prácticas de enseñabilidad; Pruebas Saber.



Artículo Resultado de Investigación. Derivada de la investigación titulada: *Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto en lenguaje, desde las Pruebas Saber, en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar*, desarrollada desde el 01 de marzo de 2018 hasta el 31 de marzo de 2019 en el municipio de Manaure – Cesar, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas; Licenciado en Administración Educativa. Docente de la Gobernación del Cesar, Secretaría de Educación, Valledupar, Colombia. E-mail: Antonio.julio.villamizar@gmail.com

²Magíster en Pedagogía; Licenciado en Lengua Castellana e Inglés. Docente titular de Institución Educativa Nacional de Codazzi, Valledupar, Colombia. E-mail: oscarandor0804@gmail.com

³Master in teaching English as a foreign language; Licenciado en Lengua Castellana e Inglés; Diplomado en Docencia Universitaria. Docente – asesor proyectos – jurado proyectos, Universidad Mariana. Docente de la Universidad Popular del Cesar. Docente de la IE Bello Horizonte. E-mail: castromendozajuanacamilo@gmail.com

Pedagogical practices of teachers in the third and fifth grades of basic education in language from the Saber tests in the Educational Institution Concentration of Rural Development of Manaure, Cesar

Abstract

The research, developed in five stages, aimed to strengthen the teaching pedagogical practices in the area of language, from the results of the Saber Test, at the level of basic primary education of third and fifth-grade students in the Educational Institution 'Concentration of Rural Development' in Manaure, Cesar. The paradigm was qualitative, with a mixed approach and, as a method, Action Research. The work unit consisted of 60 third-grade students and 62 fifth-grade students. The instruments were a structured interview and a questionnaire. It was concluded that it is important to give relevance to the aspects evaluated in the Saber Test, to check if they are included in the curricular and evaluative planning of the area, for which spaces for reflection and academic discussion should be generated, as an institutional commitment, to understand how the students learn and how to create pedagogical and evaluative strategies that contribute to the learning process.

Keywords: Pedagogical practices; didactic strategies; teachability practices; Saber Tests.

Práticas pedagógicas de professores do terceiro e quinto ano do ensino fundamental em linguagem, das Provas Saber na Instituição Educacional Concentração de Desenvolvimento Rural de Manaure, César

Resumo

A pesquisa, desenvolvida em cinco etapas, teve como objetivo, fortalecer as práticas pedagógicas docentes na área de linguagem, a partir dos resultados das Provas Saber, no nível do ensino fundamental básico de alunos de terceiro e quinto ano em Instituição de Ensino 'Concentração de Desenvolvimento Rural' em Manaure, Cesar. O paradigma foi qualitativo, com abordagem mista e, como método, a Pesquisa-Ação. A unidade de trabalho consistia em 60 alunos da terceira série e 62 alunos da quinta série. Os instrumentos foram uma entrevista estruturada e um questionário. Concluiu-se que é importante dar relevância aos aspectos avaliados na Prova Saber, para verificar se estão inseridos no planejamento

curricular e avaliativo da área, para o qual deve ser gerado um espaço de reflexão e discussão acadêmica, como compromisso institucional, em compreender como os alunos aprendem e como criar estratégias pedagógicas e avaliativas que contribuam para o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; estratégias didáticas; práticas de ensino; Provas Saber.

1. Introducción

Esta investigación indagó sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de 3º y 5º grado de Básica en la Institución Educativa (IE) 'Concentración de Desarrollo Rural' (CDR), en el municipio de Manaure, en el área de Lenguaje, estudiadas, analizadas o vistas desde los resultados de las Pruebas Saber 3º y 5º, porque en la localidad, por razones históricas, socioculturales, económicas y políticas, es común o se permite que sus niños y niñas accedan a la escuela, sin importar su extraedad, porque la economía familiar depende de las labores agropecuarias y ellos deben participar del trabajo colectivo que asegura su sustento alimenticio y existencial. Se encontró niños en extra edad en todos los grados de la institución, especialmente en 3º y 5º.

El objeto de la investigación tiene sustento en los resultados de la Prueba Saber de los grados 3º y 5º de la CDR y la práctica pedagógica de sus docentes, cuyos escolares provienen de familias dedicadas al cultivo del campo, consideradas sin razones científicas, familias disfuncionales (caracterización realizada por la Institución). Por su parte, los investigadores perciben la disfuncionalidad familiar, como el hecho de que éstas tienen a los abuelos y las madres cabeza de familia, como los responsables del núcleo familiar o, porque son los abuelos los responsables de la atención y cuidadores de los estudiantes matriculados en la institución; en otras familias, los niños están bajo la tutela de un pariente mayor, porque sus padres los enviaron al cuidado de esos familiares; aunado a esto, se percibió la presencia de la huella que dejó la violencia armada, ya en cabeza de grupos ilegales o de quienes se decían defensores de la Patria y, en otros casos, azotados por la delincuencia común o por los

espíritus armados, por no tener solución a sus necesidades básicas y, por la falta de empleo.

En el tiempo transcurrido en los años escolares de 2016, 2017 y 2018 se evidenció falencias en los aprendizajes referidos a las competencias lectoras y escritoras; además, el vocabulario es escaso para lograr una efectiva participación oral y escrita, producto de las carencias de las competencias que les permitan identificar la información plasmada en los textos implícitos o explícitos, indicando que, a su edad se les dificulta expresar sus dudas sobre las temáticas recreadas en el aula.

Los bajos promedios obtenidos han sido preocupación constante de los diferentes entes gubernamentales que han hecho esfuerzos en fomentar estrategias de mejoramiento que, si bien están diseñadas acorde a las necesidades y deficiencias encontradas, no han logrado aún mostrar avances significativos. Cabe resaltar que, desde el año 2011, el gobierno colombiano ha ahondado en esfuerzos en busca de mejorar los desempeños de los estudiantes en las Pruebas Saber 3º y 5º; inicialmente, se ha considerado que las falencias o debilidades vienen desde los grados inferiores; por esta razón, se implementó el programa para la transformación de la calidad educativa 'Todos a Aprender' (PTA).

De igual manera, como apoyo para mejorar los aprendizajes de los alumnos colombianos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019), tuvo como objetivo fundamental, fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela

como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y, del reconocimiento del papel de las familias en estos procesos, mediante el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

Bajo estos planteamientos, surge el siguiente interrogante: ¿Cómo fortalecer las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje desde los resultados de la Prueba Saber en el nivel de educación básica primaria de los estudiantes de tercero y quinto grado en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural en Manaure, Cesar? Que, a su vez, generó otras preguntas:

- ¿Qué acciones o métodos son adecuados para mejorar las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de tercero y quinto grado en el área de lenguaje, que sean apropiadas para los propósitos formativos propuestos por el MEN y las competencias evaluadas por las Pruebas Saber?
- ¿Cómo se caracteriza la interacción docente-estudiante de tercero y quinto grado en las actividades pedagógicas y didácticas en el área de lenguaje, no solo para analizar las competencias que evalúan las Pruebas Saber, sino todas las que ayudan a un desarrollo integral?
- ¿Qué estrategias pedagógicas permiten fortalecer las prácticas docentes en tercero y quinto grado en el área de lenguaje, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en su contexto?

Para dar respuesta a lo anterior, se planteó como objetivo general, fortalecer las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje desde los resultados de la Prueba Saber en el nivel de educación básica primaria de los estudiantes de tercero y quinto grado. Y como específicos,

- Analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas docentes en el área de lenguaje desde lo propuesto por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES- (Castillo Ballén, Triana, Duarte Agudelo, Pérez Abril y Lemus Espinosa, 2007) para los grados tercero y quinto.
- Conocer la interacción docente-estudiantes de tercero y quinto grado en

las actividades pedagógicas y didácticas en el área de lenguaje.

- Establecer estrategias pedagógicas que permitan el fortalecimiento de las prácticas docentes de lenguaje de tercero y quinto grado.

Encontrar las causas que generan bajo rendimiento académico en todos los estudiantes es, de por sí, un compromiso no solo estatal, sino también una obligatoriedad institucional que significa dar relevancia a la dignidad de ser humano de los niños, niñas y adolescentes domiciliados en la zona rural de Manaure, Cesar, estudiantes que comienzan a desarrollar la capacidad de proponer cambios en los estilos de enseñabilidad de sus docentes, a través de la conversación diaria (Salcedo y Ortiz, 2017). Generalmente, los estudiantes se conforman con los procesos de recreación del conocimiento que proponen sus maestros, aceptando la monotonía en los procesos de enseñabilidad, al no proponer cambios de escenarios de aprendizaje; siempre la misma forma discursiva, sin diálogo; el profesor habla y emite órdenes, ocasionando timidez en ellos, negándose a la aventura de tomar iniciativas y actitudes de cambio mental, actitudinal y procedimental, con poca coherencia en sus argumentaciones.

Se requiere mayor motivación del docente, para lograr que afloren en los niños, sus actitudes y aptitudes hacia el estudio, con el fin de evitar el fracaso escolar. Con nuevas estrategias pedagógicas, a partir del Modelo/ Enfoque Humanista u otro, podría mejorar el proceso de aprendizaje, desarrollando mejores prácticas de enseñabilidad, como parte de su compromiso y conseguir así, una activa participación de apoyo psicosocial y afectivo de sus padres y demás familiares.

Para tener una percepción clara sobre los estudios realizados a las prácticas docentes y su influencia sobre los aprendizajes de los estudiantes, se recurrió a las evaluaciones educativas realizadas por el ICFES (2007), mediante la aplicación de las pruebas de competencias en las áreas fundamentales y cómo se ve reflejada la influencia de los docentes en los resultados de esas pruebas, considerando los aspectos relativos al área de

lenguaje; se realizó un escrutinio minucioso sobre los aportes investigativos que se ha elaborado con respecto a este tema, entre los cuales sobresalen, a nivel internacional, nacional y local, los siguientes:

En el ámbito internacional, se tuvo en cuenta la investigación desarrollada por Montoya (2013), que tuvo como objetivo, describir las condiciones de trabajo y explorar las sensaciones y percepciones de las condiciones actuales que tienen los docentes de básica y media asignados a dos escuelas del Estado de México. La autora aborda de forma puntual el tema principal sobre el contexto de la enseñanza y el contexto social que afronta el sistema educativo.

El poco acompañamiento de los padres a los estudiantes, el desinterés de estos para el desarrollo académico, la falta de recursos materiales, la sobrecarga de tareas y el exceso de trabajo, la deficiencia en la infraestructura de las escuelas, son los principales factores que influyen en la calidad educativa, pero resalta que el acompañamiento de entes institucionales motiva a los docentes a fortalecer su labor, pese a las dificultades que ellos expresan.

En el ámbito nacional, resalta el estudio realizado por Martín (2015), quien logró establecer y caracterizar las relaciones y las diferentes tensiones que existen entre las pruebas Saber de Lenguaje y las prácticas evaluativas de los profesores de la Básica Primaria. Estructuró un informe bien detallado que abarca todo el proceso. En términos generales, tomó como punto inicial, la Política Educativa Estatal y la relación o influencia que tiene con las evaluaciones de calidad en el proceso de globalización neoliberal, resaltando que las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas se han convertido en instrumentos a los que se da importancia al momento de definir la calidad de los establecimientos educativos.

En Colombia, a través de la implementación de la Prueba Saber que implementa el ICFES, en lo concerniente a la evaluación, en todos los aspectos se tiene en cuenta los resultados que miden el nivel de cada institución, con el Índice Sintético de Calidad (ICSE), para establecer una posición con respecto a los demás centros

educativos que, a la postre, ante los ojos de muchas personas, tienen un sentido más político y económico con respecto a las pruebas internas de cada institución, que buscan fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos por cada institución, se establece unos incentivos y premios a los que alcancen buenos resultados en la prueba.

El desarrollo de los antecedentes permitió reconocer, de alguna manera, las tendencias sobre el tema a investigar, destacando en primer lugar, la descripción de las condiciones de trabajo y, explorar las sensaciones y percepciones de las condiciones actuales que tienen los docentes en el proceso de enseñanza y el contexto social que afronta el sistema educativo. Se puede apreciar que la mayoría de investigadores aludieron a las estrategias y secuencias didácticas como una forma de aprendizaje coherente y concordante, en la búsqueda de mejorar los aprendizajes desde la práctica pedagógica. No obstante, una tendencia que resaltó en la revisión de antecedentes fue, fortalecer las prácticas de los docentes y guiar los aprendizajes de los estudiantes; pero, a su vez, abrió la posibilidad de poder hacer un trabajo formativo y continuo para todos los agentes educativos, al garantizar una educación de calidad para todos, donde la pertinencia y la eficacia del trabajo docente ponen en cuestionamiento, su formación y las condiciones del ejercicio de su labor.

Se puede decir, con base en los referentes teóricos sobre la práctica pedagógica que, el ejercicio que se lleva en los escenarios de las escuelas no está solo enmarcado en las acciones a desarrollarse, sino que esta acción va acompañada de procesos pedagógicos y didácticos. Tocando un poco la realidad educativa del país, es relevante mencionar que el acto del ejercicio pedagógico o práctica educativa está llamado a establecer como mecanismo de seguimiento y evaluación, la reflexión de las prácticas pedagógicas, ya que este mecanismo ayudaría a encontrar de manera efectiva las dificultades más recurrentes presentadas en el desarrollo de las clases. En Colombia, se concibe el modelo de ciudadano que requiere el país, a partir de la decisión que adoptó el constituyente primario en la Asamblea Nacional Constituyente que expidió de Carta Superior

de los colombianos o, Constitución Política de 1991 (artículos 1, 2, 7, 13, 16, 20, 26, 27, 43, 44, 45, 67 y 68, entre otros).

Las prácticas pedagógicas, según Ramírez (2010), centran todas sus acciones en el desarrollo humano, como valor y preocupación principal, además del respeto e igualdad para todos los colombianos, de acuerdo con el libre desarrollo de la personalidad y, a partir de la diversidad étnica y de la pluriculturalidad, producto de las relaciones entre los diversos grupos poblacionales que habitan el país, con el fin de lograr el desarrollo del conocimiento, modelo que continúa expresando sus principales características: (a) Emplea técnicas de aprendizaje que se basan en experiencias; (b) Los procesos de aprendizaje están centrados en la relación; (c) Los participantes, en su papel de profesores, deben ser sensibles, empáticos, abiertos, confiables y útiles. En este modelo/enfoque, el alumno es el epicentro y sobre él giran todos los procesos de enseñanza y aprendizaje; se lo considera como ser individual, único y diferente a los demás; tiene iniciativa y necesidades personales de crecer y, es capaz de actuar con determinación.

Aunado a esto, Freire (1998) planteó que las prácticas pedagógicas deben conducir al personal docente a reflexionar sobre los saberes requeridos que éstas conllevan; que comprendan su papel en calidad de agentes de cambio social y que, independientemente de su opción política, tengan claro que su labor debe estar en procurar que sus estudiantes alcancen la autonomía para el aprendizaje, lo cual considera posible, si desarrollan su labor en el marco de un modelo educativo dialógico, horizontal, donde se suprime el autoritarismo, el verticalismo y la educación bancaria, y tengan consciencia del carácter dialéctico de su relación con el alumnado. Además, quien ejerce la docencia debe saber que participa en el acto educativo con conocimiento de causa, por lo que es la persona más capacitada para darle sentido y dirección; solo así podrá contribuir a que sus discentes logren autonomía, criticidad, concienciación, libertad y ética y, sobre todo, capacidad de tomar decisiones y asumir sus consecuencias.

Para Zuluaga (1999), la práctica pedagógica es asumida como una noción metodológica

diferente de aquello que acontece en el salón de clase; de aquello que hace cotidianamente el maestro. La práctica pedagógica, como práctica discursiva, está constituida por "el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico), triángulo que no es inmóvil y, por el contrario, posee su propia historicidad: de ahí que se hable de la <historia de la práctica pedagógica>" (p. 120).

Al abordar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, es importante resaltar los aportes de Riascos (2019), quien consideró el componente, como uno de los elementos principales en esta investigación, de tal modo que permitió escrudñar en la reflexión pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje en el área de lenguaje, como se ha propuesto en el método de investigación acción pedagógica de Restrepo (2002).

Las concepciones planteadas sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, son acordes a la reflexión permanente por parte de los docentes, para identificar las debilidades y fortalezas del proceso formativo. Se señala que el término 'estrategia', conllevó comprenderla desde las distintas pautas planificadas por el docente a través del dominio del saber específico y el saber pedagógico desde las prácticas pedagógicas de los educadores de tercero y quinto grado en Lenguaje, desde las Pruebas Saber. Éstas lograron su consolidación como tácticas o maniobras que son pensadas anticipadamente para que todo salga bien en el proceso de enseñanza y aprendizaje; dicho esto, las estrategias son producto de una planificación que exige creatividad en el docente, para lograr los propósitos que se propone, de forma secuencial, sistematizada y organizada, en espacios concretos.

Se podría decir que la estrategia es amplia en su contenido, porque genera pautas para proceder en el aula de clases de forma general, pero se apoya de las técnicas, para concretizar las acciones del maestro y el estudiante; la estrategia comprende directrices generales que orientan al maestro en sus buenas prácticas pedagógicas y, a su vez, es dependiente del discurso pedagógico que se maneje y las intenciones de formación de la educación; de acuerdo con las pautas generales, el maestro puede identificar qué recursos necesita para

la intervención en el aula de clases, así como también, puede reconocer el rol que debe asumir.

Para acercarse a las estrategias apropiadas de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica, se requiere “un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de actuación que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje” (González, 2003, p. 3).

Dos categorías son mencionadas con regularidad en este apartado: enseñanza y aprendizaje, por lo que definir las estrategias específicas para cada una es de vital importancia para el proceso de formación de los estudiantes y el mejoramiento de la práctica pedagógica. En ese sentido, la primera clase fue dirigida a los maestros, desde el momento de la planificación, donde se señala acciones para que el estudiante apropie los conocimientos. La puesta en práctica del quehacer educativo implica tener pleno dominio del contenido; en este sentido y de manera más amplia, ser profesional y estar siempre actualizado, con la capacidad cognoscitiva desarrollada para trabajar con las diversas fuentes del conocimiento, procesar la información y asumirla con sentido, responsablemente, con relación al contenido de la ciencia que explica, para convertirla en contenido de enseñanza para el desempeño de forma positiva, colocando en juego todo su ser; esto provoca al docente, estudiar y reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de intervenir los conceptos teóricos.

Según Parra (2003), la relevancia que tiene la clase y el uso de estrategias con un sentido significativo para los estudiantes, convierte al docente en un vehículo dentro del aula que logra articular elementos pragmáticos en su planeación, teniendo en cuenta, el uso apropiado del tiempo de las explicaciones, la construcción de saberes y las clases autónomas. Lo que es más importante en el ejercicio de enseñar, es que las estrategias sean eficaces y optimicen las habilidades de los educandos. En efecto, “deben ser funcionales y significativas, que lleven a incrementar el rendimiento en las tareas previstas, con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo” (p. 8).

Una de las prioridades más significativa en las estrategias de enseñanza es que el maestro sea capaz de elaborar situaciones comprensibles, ya que de estas estrategias depende el éxito en el desarrollo de las actividades enfocadas a los estudiantes; estas diversas actividades deben ser lo suficientemente claras para que se alcance a dimensionar los beneficios del conocimiento; el docente debe elaborar pasos sencillos para lograr captar la atención y el interés frente a la temática que se aborda, como también, ser hábil para identificar qué momento es el más apropiado, para intervenir con lo que ha planificado.

Parra (2003) también afirma que las estrategias deben ser construidas en sentido pragmático, debido a que en los estudiantes debe generar soluciones a situaciones que se les presente dentro de la apropiación de saberes; si en realidad no son útiles ni significativas, pasan a un segundo plano porque pierden credibilidad y el sentido por hacerlas; se estaría llegando al punto donde éstos hacen las acciones propuestas, solamente por cumplir.

Hablar de estrategias de aprendizaje es concretar la manera de cómo se da el conocimiento en el ser humano. Según Ortiz (2014), “no es posible concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje sin que se estimule la creatividad de los estudiantes, la participación activa de los conocimientos, la mayor ejercitación en el aprendizaje autónomo y, el enfoque curricular por competencias” (p. 11); propone que los conocimientos adquiridos en el transcurso de nuestras vidas son transformados para nuestro contexto, modificados y transmitidos en generación, cumpliendo un ciclo de trasmisión y transformación; define que, en el aprendizaje no solo es importante lo que se aprende, sino cómo se aprende; quien aprende, construye activamente nuevos significados.

Ahora bien, respecto a la competencia comunicativa, Chomsky (1999) describe en su teoría lingüística, su definición del hablante oyente ideal y explica la competencia, como el conocimiento que el hablante tiene de su lengua. Posteriormente, Hymes y Gómez Bernal (1996) realizan una serie de apuntes críticos frente a los postulados de Chomsky, cuando se refieren a la competencia y actuación lingüística como modelo de entendimiento

para los fenómenos del lenguaje; enuncian la competencia comunicativa, con el propósito de visibilizar el impacto de factores socioculturales dentro de las diversas situaciones de formación e interacción social involucradas con esos fenómenos.

La competencia comunicativa acoge la influencia recíproca entre los distintos niveles de la lengua, ya que lo que ocurre con la semántica puede afectar la sintaxis o la fonología; no obstante, el nivel pragmático puede llegar a controlar la actuación en la medida en que refleja las reglas de uso en situaciones reales. Hymes y Gómez Bernal (1996) agregan: "Al hablar de la competencia, es muy importante evitar la separación de los factores cognoscitivos de los afectivos y volitivos" (p. 14); y generan un postulado en el que se cuestiona sobre la relación entre conocimiento y competencia, la cual se resuelve así: "La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para este). El conocimiento es, por consiguiente, diferente de la competencia (ya que es parte de esta) y de la posibilidad sistemática (cuya relación es un asunto empírico)" (p. 14).

Hymes y Gómez Bernal (1996) y Chomsky (1999) constituyen el referente obligado cuando de competencias del lenguaje se trata. Éste puede notarse en la fundamentación que ha acompañado la propuesta de evaluación del ICFES a partir del año 2000; sin embargo, dentro de las últimas transformaciones de la prueba se observa que, manteniendo el eje referido, se ha avanzado en "la incorporación de fundamentos conceptuales relacionados con el análisis del discurso, la sociolingüística, la psicolingüística, la texto lingüística, la semiótica y la teoría de la recepción" (ICFES, 2007, p. 21), con lo cual se ha llegado a establecer una definición renovada para el ICFES sobre lo que significa la competencia comunicativa, y que se plantea para en 2007 en los siguientes términos: "Conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido" (p. 22).

La valoración sobre la competencia comunicativa se realiza por la vía de:

la comprensión y producción de textos, alejándose de la perspectiva centrada en compendios de contenidos gramaticales con carácter memorístico y descontextualizado, ubicándose en una apuesta por el uso del lenguaje en situaciones de interacción, condicionadas por fenómenos pragmáticos propios de contextos particulares, lo cual redundará en la resolución de situaciones problemáticas por medio de la autonomía y de reflexiones razonadas y críticas. (Castillo, 2004, pp. 69-70)

Basándose en estos postulados, las teorías en las cuales nos fundamentaremos o tendrán mayor relevancia en esta investigación, son: la teoría humanista, el enfoque socio cultural de Vygotsky, el paradigma del desarrollo evolutivo de Jean Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, la tendencia pedagógica del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner y las tipologías de aprendizaje de Gagne, entre otras.

2. Metodología

Para la ejecución de esta investigación se tomó en cuenta el paradigma postpositivista, que permitió hacer una caracterización de los procesos que son objeto de estudio; para ello, se utilizó algunos aspectos del método cuantitativo, que la situaron en la perspectiva del pluralismo metodológico, según lo plantean Cook y Reichardt (2005), quienes hacen un acercamiento sobre las ventajas potenciales del empleo conjunto de los métodos cualitativos y cuantitativos en tres etapas: en primer lugar, la investigación evaluativa tiene por lo común, propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes.

Además de lo anterior, para cumplir con lo planteado y generar un impacto investigativo, esta investigación se fundamentó dentro del enfoque mixto. Ruiz (2013) considera las características de los enfoques cuantitativo y cualitativo; atribuye al primero, la posibilidad de utilizar la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, probar hipótesis establecidas previamente y confiar en la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Al enfoque cualitativo le reconoce su posible utilización para descubrir y refinar preguntas de investigación y su basamento en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones, así como su flexibilidad.

Luego de declarar las bondades y limitaciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, Ruiz concluye que el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación o una serie de investigaciones, para responder a un planteamiento, y justifica la utilización de este enfoque en su estudio, considerando que ambos métodos se entremezclan en la mayoría de sus etapas, por lo que es conveniente combinarlos para obtener información que permita la triangulación, como forma de encontrar diferentes caminos y obtener una comprensión e interpretación lo más amplia posible del fenómeno en estudio.

En ese mismo sentido, López (2013) planteó que “el aprendizaje se realiza a través de conocimientos previos; sin embargo, aprender algo, no significa quedarse encerrado en la tradición; ésta trasciende cuando se produce el auténtico aprendizaje” (p. 85). Este planteamiento permitió tomar una postura subjetiva para determinar cómo se da la interacción pedagógica en los procesos didácticos de los aprendizajes de los estudiantes y cómo influyó la formación en los resultados de las Pruebas Saber.

El proceso metodológico concebido fue la Investigación Acción (IA), como un método que explora cómo son desarrollados los procesos de re-creación del conocimiento (enseñanza y aprendizaje); además, se describe las actitudes y aptitudes tanto de estudiantes como de docentes en esos procesos, a través de las evaluaciones que realizaron los segundos; se valoró los avances de los educandos al aplicar las diferentes estrategias comunicativas con que se aborda la práctica pedagógica en los componentes de Lenguaje. Como en toda investigación, se definió el objeto de estudio y la población de la cual se obtuvo las informaciones necesarias para llevar a cabo el estudio. Con lo expuesto, se hizo una caracterización del objeto de estudio desde el contexto poblacional y educativo del municipio de Manaure.

Este método de investigación permitió el diseño y la implementación de estrategias didácticas que proporcionaron herramientas adecuadas en tratar de subsanar las debilidades en el área específica de esta investigación, con el fin de conocer: i) la influencia de los docentes (su formación e idoneidad) en el aprendizaje de los escolares en el área de Lengua Castellana, visto desde los resultados de la Prueba Saber; ii) cómo se realiza y cuáles son los insumos de la planeación del área y del Plan de Clases; iii) qué tan pertinentes son los propósitos pedagógicos y disciplinares en el área de lenguaje; iv) determinar cómo se desarrolla la interacción pedagógica y didáctica en el aula de clases; v) identificar el clima escolar en el aula de clases: cómo se realiza la interacción docente-estudiante a partir de la caracterización del contexto. Todo ello permitió el conocimiento profundo del problema de investigación objeto de estudio, y encontró alternativas o estrategias que permitieron mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el proceso de enseñabilidad de los docentes.

Lo que se ha manifestado, hizo un llamado urgente a los docentes, para que logren hacer una autorreflexión didáctica y no dejen en el camino las falencias que se presentan en el momento de recrear los conocimientos en el aula de clases; esto implica que es necesario apoyarse de los pares y, de una manera crítica y constructiva, reconocer las debilidades y fortalezas de la práctica pedagógica. Aunque el propósito del estudio fue resolver problemas prácticos y urgentes, para ello los investigadores asumieron el papel de agentes de cambio, en conjunto con las personas hacia las cuales iban dirigidas las propuestas de intervención; para esos momentos, ya se vislumbraba ciertos rasgos característicos de la IA, como el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración.

En esta investigación fue necesario tener presentes los conceptos y herramientas de la investigación cualitativa, que permitió hacer una caracterización objetiva a la unidad de análisis y de todos los procesos desarrollados que fueron objeto de estudio. Además, el desarrollo de la unidad de trabajo se llevó a cabo con las herramientas y criterios que los investigadores vieron viable. Por consiguiente, se tomó como

unidad de análisis, a los docentes y estudiantes de la organización educativa Concentración de Desarrollo Rural (CDR) de los grados 3º y 5º de Básica Primaria de las sedes anexas Nuestra Señora del Carmen y Juan XXIII.

En esta investigación fueron desarrolladas diferentes técnicas de recolección de información, que facilitaron el proceso de análisis y comprensión de los objetivos propuestos. Este proceso se inscribió en el marco de un método mixto. Se utilizó como instrumentos, las entrevistas estructuradas, observaciones, cuestionario y recolección documental. Estas técnicas e instrumentos facilitaron hallar posibles soluciones a los problemas que se encontró en el proceso. En lo cuantitativo, se utilizó datos bajo la estadística descriptiva y diferencial, como son los informes académicos por periodos del año escolar que están cursando los estudiantes, los resultados de los estudiantes de 3º y 5º en las Pruebas Saber 2015, 2016 y 2017, y los datos cuantitativos basados en operaciones analíticas descriptivas, clasificación y ordenación de los alumnos por resultados académicos, uso de gráficos comparativos por periodos y áreas.

Debido al enfoque, se utilizó la entrevista estructurada, herramienta que, por sus connotaciones cualitativas, permitió hacer una lectura completa del contexto donde se llevó a cabo la dinámica de las clases; para esto se tuvo en cuenta que este tipo de herramienta permitió que el entrevistador analizara los cuatro criterios importantes: competencia académica, competencia en el trabajo en equipo, competencia en la gestión administrativa y financiera y, competencia para el desarrollo de habilidades comunitarias, que hicieron posible evidenciar la manera como se dio la interacción de la clase en los grados 3º y 5º, aspectos que fueron el contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente.

Otro instrumento utilizado fue la observación, con la cual se evidenció la situación que se vivió en cada momento del desarrollo de la clase, realizándose de manera presencial, tomando un papel de espectadores pasivos, pero dándoles importancia a los procesos desarrollados por los docentes. La forma de involucrarse en la observación fue mediante la reconstrucción de la clase, teniendo en cuenta categorías

definidas previamente y sin descuidar el planteamiento de la investigación. También se utilizó el cuestionario, con el fin de encontrar una búsqueda sistemática de la información que se requiere; para esta investigación, se optó por este instrumento.

3. Resultados

En cuanto a la incidencia de las prácticas de los docentes de 3º y 5º grado en el área de lenguaje desde lo propuesto por las Pruebas Saber, deconstrucción (reflexión-diagnóstico y aplicación), en este aparte valió la pena profundizar en el caso específico de las dos IE anexas a la CDR que son objeto de estudio; se encontró docentes de primaria que enseñan matemáticas y las demás asignaturas, cuya formación profesional no pertenece a su área de desempeño, licenciados en educación básica primaria sin ningún énfasis, licenciados en administración educativa, entre otras. Para entender los procesos empleados, la IE Juan XXIII fue identificada con la letra A y la IE Nuestra Señora del Carmen, con la letra B; la formación académica de los docentes, presentada en la encuesta está en la Tabla 1.

Tabla 1
Formación de los docentes A y B

Nivel de formación	Nº docentes	Nº docentes
	A	B
Normalista superior o tecnológico	1	2
Licenciado	0	1
Licenciado con especialización	5	2
Profesional no licenciado	0	0
Magíster	0	2
Doctor	0	0
Total	6	7

La Tabla 1 mostró la caracterización de la unidad de análisis, conformada por trece docentes pertenecientes a los dos IE, indicando que en la IE A, hay cinco docentes con estudios en especializaciones afines en el área de desempeño y un solo docente normalista superior. En la IE B, el máximo estudio realizado

llega a dos docentes con estudios en maestrías y dos con estudios en especializaciones afines a su área de desempeño. Además, en esta misma institución hay dos docentes que son normalistas, en edades entre los 35 y los 42 años, lo que quiere decir que no han adelantado estudios que tengan relación directa con la didáctica y la pedagogía, hecho que se verá reflejado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

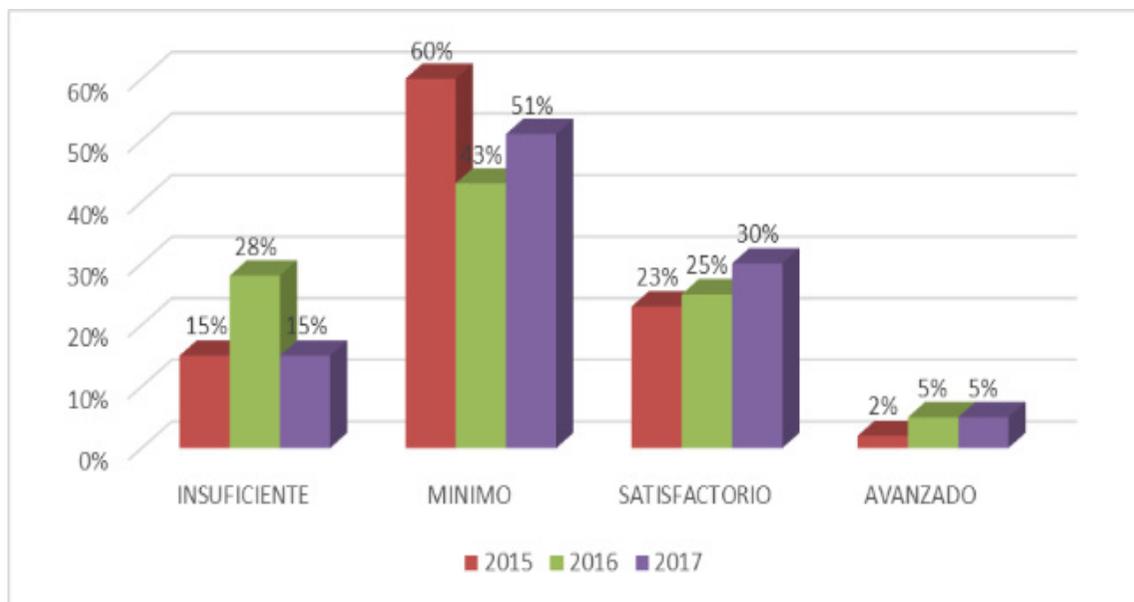
Teniendo en cuenta la anterior caracterización de los docentes, se analizó el reporte histórico de comparación entre los años 2015 - 2016 - 2017 de los resultados de la Prueba Saber presentado por el ICFES, enfatizando en los grados de 3° y 5°, donde los estudiantes obtuvieron un rendimiento menor a lo esperado, lo que condujo a las IE a diseñar un objetivo que permitiera verificar las competencias y aprendizajes en el área de lenguaje, con el fin de fortalecer acciones pedagógicas pertinentes, para el mejoramiento de los aprendizajes que necesitan especial atención.

Para tener claridad respecto a la Prueba Saber en los grados de 3° y 5° de básica, se evaluó las competencias comunicativas lectora y escritora, a partir de tres componentes transversales: semántico, sintáctico y pragmático. Los textos seleccionados para la prueba respondieron a los criterios: pertinencia temática con la edad y el grado del estudiante; complejidad sintáctica y estilística; vocabulario y saberes previos del estudiante.

En cuanto a la competencia escritora, la prueba solo buscó indagar la producción escrita de textos. En el grado 5° de ambas sedes el consolidado de resultados se estableció como uno, por IE principal, la CDR. Al realizar la planeación curricular por áreas y el debido plan de mejoramiento para cada área de desempeño, es importante observar aspectos como el análisis de los siguientes resultados y la reflexión acerca de los mismos.

Figura 1

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, 5° grado



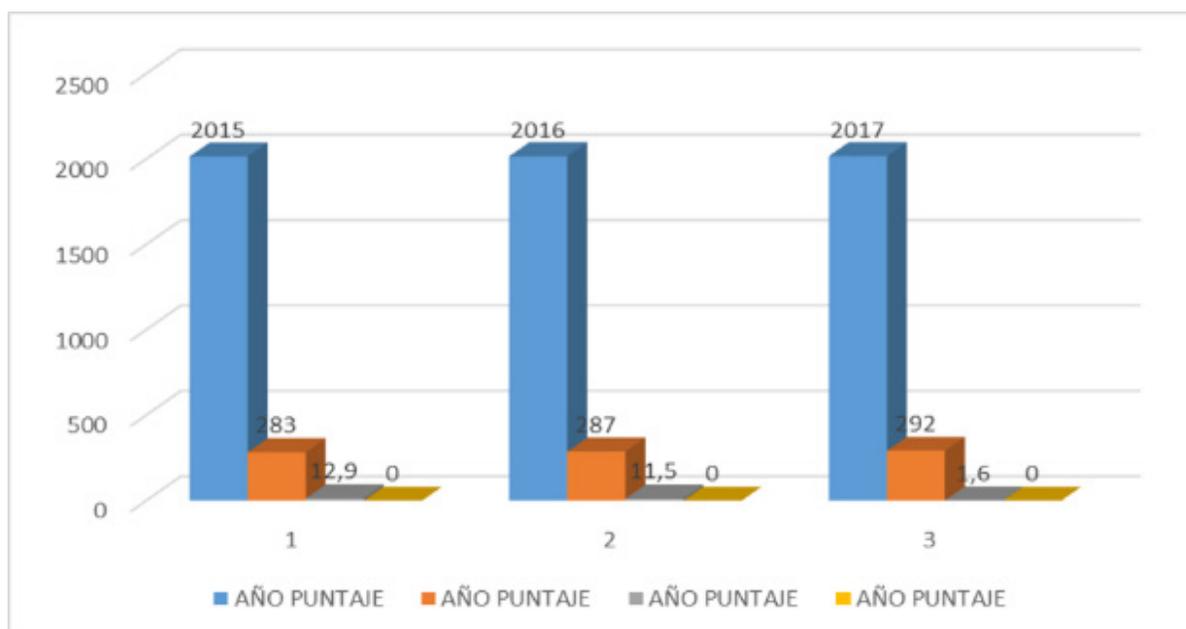
Fuente: ICFES (2018).

Ahora bien, fue necesario observar la variante de los puntajes promedio que arrojó el consolidado en el análisis y la descripción de datos, de manera detallada para cada una de las gráficas, correspondiente a cada grado objeto de esta investigación. Se prosigue en el desarrollo de la crítica educativa, engrane donde se fortaleció esa relación triádica que, en esencia, marca la ruta de cualquier IE.

Según el consolidado de las pruebas en el área de lenguaje, 32 estudiantes del grado 5º fueron evaluados para el año 2015; para 2016, el número de estudiantes aumentó a 40, lo cual significa un aumento de solo ocho estudiantes; para 2017 el aumento fue significativo, con un total de 61 estudiantes que presentaron la prueba. Observemos la siguiente comparación de porcentajes según los puntajes promedio.

Figura 2

Comparación de los puntajes promedio y los márgenes de estimación por año en lenguaje



Fuente: ICFES (2018).

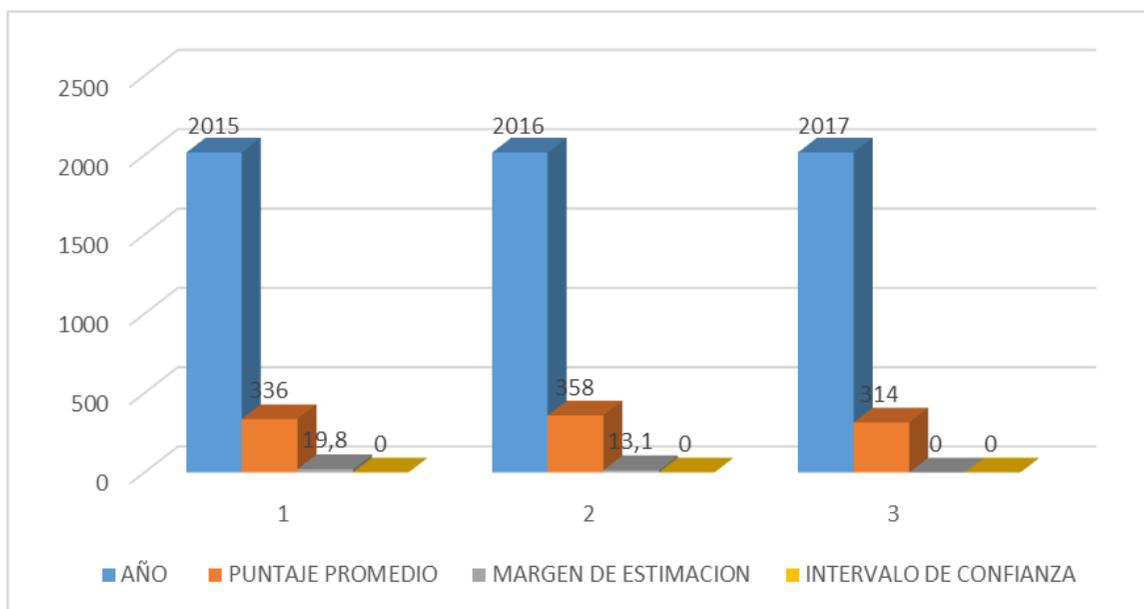
En los resultados de la Figura 2, estadísticamente, las diferencias no tienen mayor relevancia entre el promedio de los años 2015, 2016 y 2017 pero, es necesario observar que la desviación estándar (DE) es 67; esto quiere decir que, aproximadamente, el 68 % de los estudiantes obtuvieron resultados entre 233. El mayor porcentaje de preguntas de la prueba se enfocó en el componente semántico. En contraste, las pruebas institucionales buscaron evaluar el nivel de comprensión que alcanzaron los estudiantes en cuanto a los conceptos fundamentales trabajados en las dimensiones, pensamientos o áreas, para lo cual se valoró la capacidad de análisis e interpretación para

resolver una situación problemática dentro de un contexto real y las estrategias conceptuales que utilizaron para darle solución.

Observando el consolidado de las pruebas en el área de lenguaje, teniendo en cuenta el número de estudiantes evaluados en el grado 3º, para el año 2015, 24 realizaron la prueba, mientras que para 2016, lo hicieron 32, lo que significa un aumento de solo ocho estudiantes, en tanto que, para el año 2017 el aumento fue significativo, con un total de 75 estudiantes. En la Figura 3 se aprecia la comparación de los porcentajes, según niveles de desempeño por año en lenguaje.

Figura 3

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje

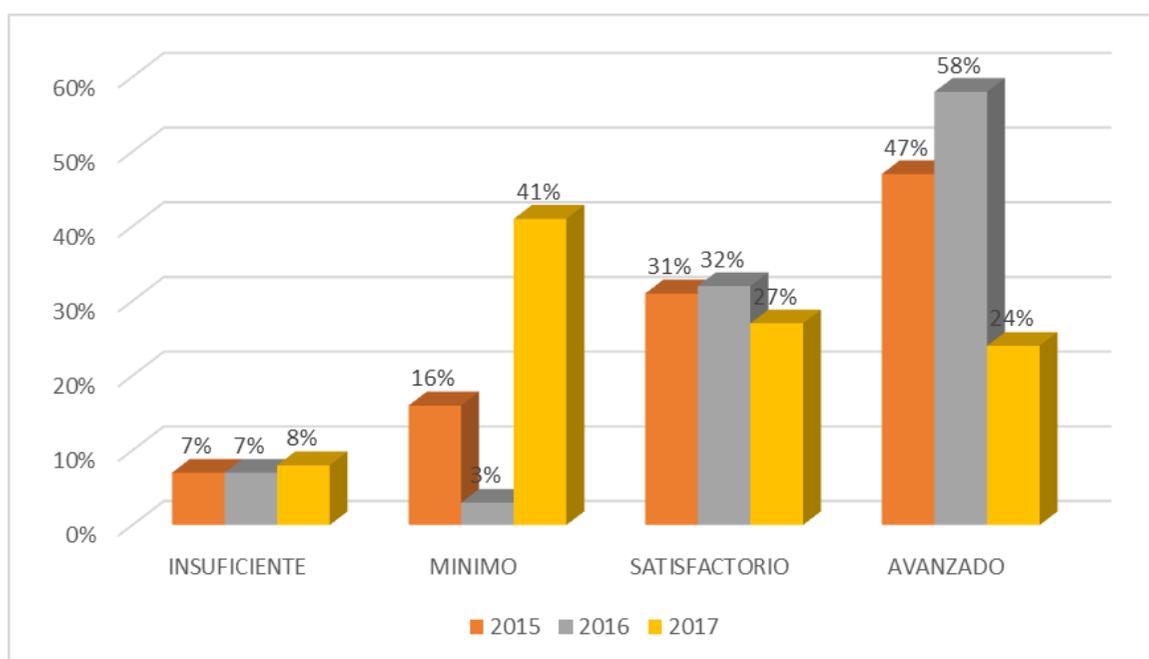


Fuente: ICFES (2018).

La Figura 3 permite evidenciar que, estadísticamente, las diferencias son significativas entre el puntaje promedio en 2017 y su puntaje promedio en 2016. De igual manera, el puntaje promedio en 2017 es inferior a su puntaje promedio en 2016. No existen diferencias significativas entre el puntaje de 2017 y el puntaje promedio en 2015 en la IE CDR.

Figura 4

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje



Fuente: ICFES (2018).

En la Figura 4 se observa que el puntaje promedio para este grado, fue de 300 puntos y la DE es 67; esto quiere decir que, aproximadamente, el 68 % de los estudiantes obtuvo resultados entre 233. Teniendo en cuenta el consolidado arrojado por la IE en el informe del cuatrienio en el área de Lenguaje para el año 2015, en el grado tercero en ambas sedes en la competencia escritora, el 35 % **no** logró contestar de forma correcta los ítems correspondientes, arrojando un resultado del 35 % con respecto a la entidad territorial certificada (ETC), con un porcentaje de 51 % y, del país, de un 45 %. La IE para ese año obtuvo menor desempeño con diez puntos perceptuales que el país y, 16 puntos porcentuales con la ETC. Por dichos resultados, el ICFES ha recomendado enfatizar en los aprendizajes que esos porcentajes de estudiantes no lograron alcanzar y, proponer acciones pedagógicas para mejorar los aprendizajes.

En esa misma dinámica, con el informe de la prueba de lenguaje, en la competencia lectora los resultados tampoco fueron favorables: el 37 % de los estudiantes **no** contestaron correctamente los ítems correspondientes, respecto a la ETC, con un porcentaje de 2 % y, del país, de un 42 %. La IE para ese año obtuvo menor desempeño con cinco puntos porcentuales que el país y, dos puntos porcentuales con la ETC.

A partir de los lineamientos del ICFES (2015), el propósito de la Prueba Saber fue, contribuir a mejorar la calidad de la educación del país a través de la implementación periódica de evaluaciones con carácter censal y muestral, con las que se buscó valorar las competencias básicas de los estudiantes, así como, analizar aquellos factores que favorecen o que dificultan los logros alcanzados. Cabe recordar que la meta del MEN a través de esta estrategia fue que, el país sea el más educado de América Latina para el año 2025; puede que esta meta sea osada y factible para algunos, pero para otros, es imposible por la problemática que se ha venido presentando en materia de educación.

El gobierno ha hecho esfuerzos para materializar esa meta a través del apoyo constante de material didáctico y el programa 'Todos a Aprender' (PTA), esfuerzos que constituyeron

una herramienta para que los establecimientos educativos, con la ayuda de las Secretarías de Educación y el MEN con los informes emanados por ICFES, propicien el diseño de planes de mejoramiento en cada contexto particular. Además, desde el año 2015, los resultados de las pruebas son la base para configurar algunos componentes del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Otro uso de los resultados es que, a partir del análisis de los mismos, tanto el MEN como los establecimientos educativos tomen decisiones que incluyen la puesta en vigor de acciones para mejorar el desempeño educativo.

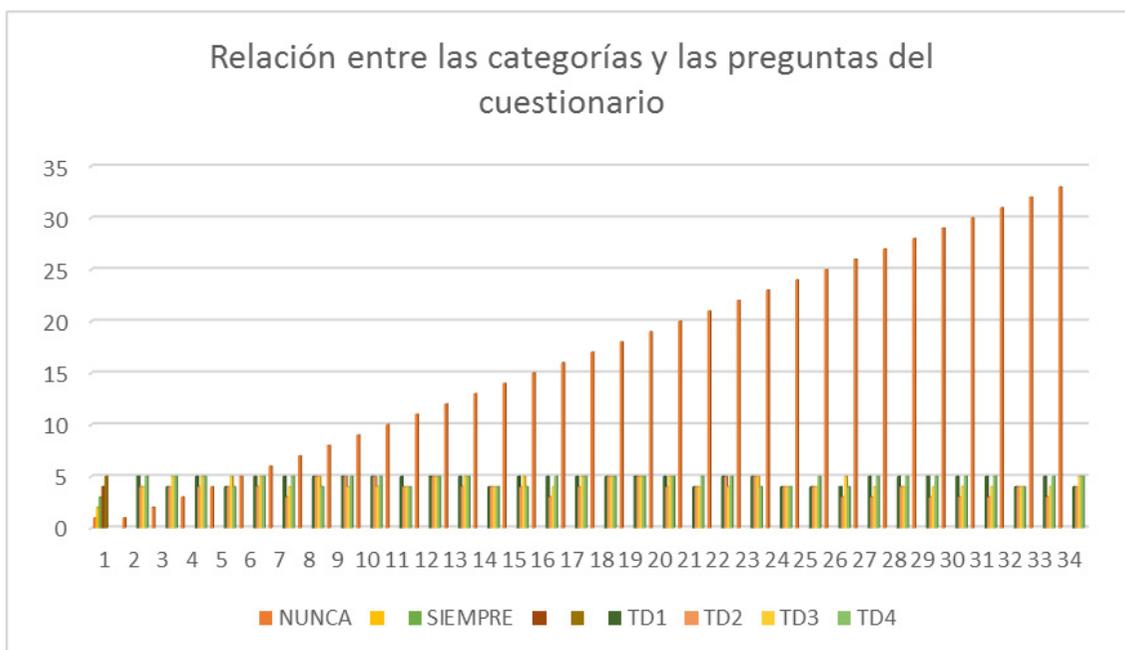
Es necesario resaltar que el grupo de docentes de ambas instituciones de los grados de tercero a quinto están distribuidos según las capacidades y gustos que estos argumenten; en ciertas ocasiones, el directivo docente asigna la carga teniendo en cuenta lo manifestado y decide sobre este aspecto, considerando el manejo de grupo que tenga, pues se cree que el docente que mantiene 'buena' disciplina, es candidato a ser docente de las áreas fundamentales como Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, sin observar su área de desempeño.

Fue necesario codificar a los docentes de ambas instituciones de acuerdo con el nivel de formación profesional, siguiendo las siguientes siglas: docente 1 (D1), corresponde al que es normalista profesional; docente 2 (D2), que tiene formación como licenciado; docente 3 (D3), que tiene estudios complementarios en especialización, de acuerdo con su quehacer pedagógico; docente 4 (D4), que tiene estudios complementarios en maestrías.

Seguidamente, para efectos de este trabajo investigativo, se dio paso a la codificación axial, en la cual se hizo la relación de la categoría, las subcategorías y los códigos que se asignó a cada participante o, las categorías inductivas a través de un organizador gráfico: un mapa, una red semántica o taxonomía, de las cuales se desprenden proposiciones iniciales de análisis; a su vez, en la codificación axial se constituyó los recursos de análisis.

Figura 5

Relación entre las categorías y las preguntas del cuestionario



Respecto a la descripción de la codificación axial de las 33 preguntas del cuestionario mixto aplicado a los 13 profesores de básica primaria que decidieron participar de manera voluntaria en la investigación, es bueno aclarar que las preguntas tenían una escala valorativa de 1 a 5 y los docentes, de acuerdo a esas escalas, podían señalar la que mejor se acercara a su desempeño, o según el grado de importancia que le concedieran a cada una de las cinco opciones de respuesta, dejando la opción de enunciar otro aspecto que consideraran significativo para responder a la pregunta.

En todas las categorías están fundamentadas las descripciones de las funciones esenciales según la Resolución 15683 del MEN (2016) que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente en el área administrativa que se basa en la gestión directiva que establece la manera como el establecimiento educativo es orientado, centrándose en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. En esta categoría, los D1 y D4 respondieron la pregunta que sustenta la categoría con una valoración de 5, mientras que los D2 y D3 la valoraron con 2. La descripción de las preguntas se realizó de acuerdo con las

categorías y subcategorías establecidas por los investigadores.

En la categoría 2 se estableció la competencia académica desde el dominio conceptual, planeación, organización académica, didáctica, seguimiento, control y evaluación del aprendizaje sobre los saberes del área de desempeño, señaladas en las descripciones de las funciones esenciales en la gestión académica. Esta categoría definió la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, marcando la forma cómo fueron enfocadas las acciones para lograr que los estudiantes aprendieran y desarrollaran las competencias necesarias para el desempeño personal, social y profesional. Se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

En el desarrollo de esta categoría, los D1 y D4 les dieron mayor relevancia a las preguntas 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14 y 16, dándoles una valoración de 4 y 5, mientras que, para la pregunta 13, todos los docentes escogieron como respuesta, el número 4 en la escala valorativa de la encuesta, que define que casi siempre el docente prepara actividades de aprendizaje que permiten relacionar los conceptos sugeridos en los estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) agrupados en áreas, con las experiencias previas de los estudiantes.

Una variante que se observó en esta categoría fue las respuestas de las preguntas 6 y 15 que dieron los D2, al ubicarlas en la escala valorativa 3, en donde algunas veces sí o, algunas veces no, planifican los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la formación por competencias, los referentes de calidad y demás lineamientos y orientaciones por el MEN; además, en esta misma escala evalúan, observando la evaluación formativa y el enfoque técnico agropecuario y académico, basado en la realidad del contexto del Sistema Institucional de Evaluación (SIE), en las preguntas 17 y 18 que expresan: 'Retroalimentación a los estudiantes a partir de los procesos de seguimiento y evaluación que realiza cada uno de ellos' y, 'Mantengo informados a los estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa de la situación personal y académica (registro escolar)', donde todos los docentes eligieron la respuesta categorizada en la escala con el número 5, que define que siempre lo hacen.

La categoría 3 estableció la competencia en el trabajo en equipo, como el desarrollo de ideas y proyectos para mejorar la comprensión de la asignatura. Esta categoría tuvo una sola pregunta, que indagó si el docente participaba en la implementación de proyectos pedagógicos transversales que permiten la articulación del área de desempeño con otras. En estas preguntas, la respuesta de mayor incidencia fue en la escala valorativa 5.

En la categoría 4 se define la Competencia en la gestión administrativa y financiera, entendida desde la gestión académica y lo concerniente a la administración de la planta física y de los recursos de la institución, fundamentada en las descripciones de las funciones esenciales en la gestión administrativa y financiera. Los docentes D1 hasta D5 respondieron entre la escala valorativa 4 y 5, mientras que el docente D2 en la pregunta 25, respondió según la escala, el número 3: algunas veces sí, o algunas veces no, contribuye con la evaluación de los recursos físicos y tecnológicos en función de la articulación de éstos con las prácticas educativas.

En la categoría 5 y última de esta herramienta, se instauró la competencia para el desarrollo de las habilidades comunitarias en concordancia

con la gestión comunitaria, como la búsqueda del desarrollo de las capacidades de los alumnos en participación, convivencia y de la gestión de la comunidad, como también, en la prevención de riesgos. Esta categoría contó con ocho preguntas, en donde los docentes D1 hasta D5 respondieron entre la escala valorativa de 4 y 5, mientras que el docente D2, en las preguntas 26, 28, 29, 30 y 32, respondió según la escala, el número 3: algunas veces sí o algunas veces no, promueve la participación de la familia en el proceso de formación de los estudiantes, creación y fortalecimiento de la escuela de padres, como también algunas veces, construye estrategias para la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes, teniendo como referente de apoyo en el proceso, el manual de convivencia de la institución.

Asimismo, algunas veces promueve y apoya la participación democrática de los estudiantes en el consejo estudiantil, el gobierno escolar, la personería y la contraloría estudiantil; y, propone la realización de actividades complementarias en la institución, que favorecen el desarrollo de la comunidad educativa. En este mismo contraste, apoyó la implementación de las estrategias de articulación interinstitucionales definidas en el Proyecto de Educación Institucional (PEI), para aprovechar alianzas estratégicas que promuevan el desarrollo sostenible y la cultura de emprendimiento. La descripción de las preguntas se realizó de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas por los investigadores.

Posteriormente, se hizo un análisis de relación del objetivo general del proyecto, con las categorías correspondientes a cada uno de los objetivos específicos, relacionándolas con las categorías y subcategorías enmarcadas en la herramienta de la encuesta docente, el cual logró ofrecer una síntesis del proceso de sistematización, procesamiento y análisis de la información a través de un organizador gráfico.

Según los planteamientos, desde las políticas educativas puede observarse que, en términos generales, un aspecto que diferencia a una institución de otra es la formación académica de los docentes; resulta oportuno entonces, mencionar que hay una discrepancia de un docente que es licenciado, con especialización en administración educativa, mientras que

el resto de docentes tiene especializaciones en literatura, didáctica del arte, recreación y deportes, entre otras.

En las IE A y B, dadas las condiciones que anteceden, se puede agregar que las especializaciones corresponden a telemática e informática y en pedagogía en recreación ecológica; dos docentes cuentan con estudios realizados en maestría en didáctica y en lengua castellana; con relación a este último planteamiento, la formación académica hace docentes más activos, actualizados y preparados para afrontar los desafíos de los estudiantes actuales, quienes demandan atención en esta época de globalización.

En concordancia con lo expuesto, es necesario resaltar que los niños, niñas y jóvenes de este tiempo son considerados como nativos digitales; según Prensky (2001), tienen a la tecnología como un complemento en la cotidianidad de su vida, siendo ésta una centralidad para sus acciones personales, familiares, sociales y laborales. Respecto a lo expuesto, surgieron nuevos recursos, como: tableros digitales, computadores, tabletas y muchos otros elementos que obligan al docente a explorar más allá de la tiza y el tablero; también, nuevas exigencias al aprobarse la ley de inclusión; entonces, ¿cómo prepararse para atender diferentes tipos de inteligencias, diferentes formas de aprender, talentos excepcionales y necesidades educativas especiales, sino es estudiando, leyendo, investigando y compartiendo con los pares?

Una pregunta que quedó abierta a discusión y reflexión para quienes se acercan a este trabajo de investigación, fue el proceso de proponer de manera respetuosa y constructiva a la rectora, como líder de la IE objeto de nuestro estudio a partir de la realidad educativa que vive la institución, revisar el PEI, la visión, misión y filosofía del plantel, planes de área, mallas de aprendizaje y planes de clases. Para iniciar el proceso de articulación del plan del área de humanidades, lengua castellana en el nivel de educación básica primaria con el horizonte institucional propuesto en el PEI, es necesario que todo el cuerpo docente conozca el PEI y, con las asesorías de los tutores del PTA y el personal administrativo, organizar los planes de áreas con el horizonte institucional.

Para verificar los contenidos del plan de área de humanidades, lengua castellana, que correspondan con lo desarrollado en el aula por parte de los maestros, la coordinación académica de básica debió realizar un seguimiento a los procesos académicos; para ello fue necesario hacer una recolección documental de malla curricular, plan de áreas, mallas de aprendizaje, planes de clases y evaluación formativa, para que toda la comunidad educativa tuviera claridad sobre el proceso educativo que deben alcanzar para hacer de la institución, un plantel que forma para la excelencia y, que todos los integrantes que hacen parte de ella, puedan marchar hacia un camino dinámico e integrador, donde se logre alcanzar una buena calidad de vida ciudadana y, fortalecer la academia.

Dadas todas estas condiciones, el maestro y su formación son pilares fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa, al ser partícipes del diseño del PEI, los criterios de evaluación y demás factores influyentes en las dinámicas institucionales. Ante la categoría planteada, puede asegurarse que un docente capacitado, comprometido y que ama lo que hace, muy probablemente logre obtener mejores resultados en sus estudiantes, respecto a aquél que aún enseña como le enseñaron, que entra a un aula sin la disposición de trabajar con amor, sino por el compromiso de obtener un salario que, si bien es importante, se aleja del compromiso moral de hacer bien el trabajo.

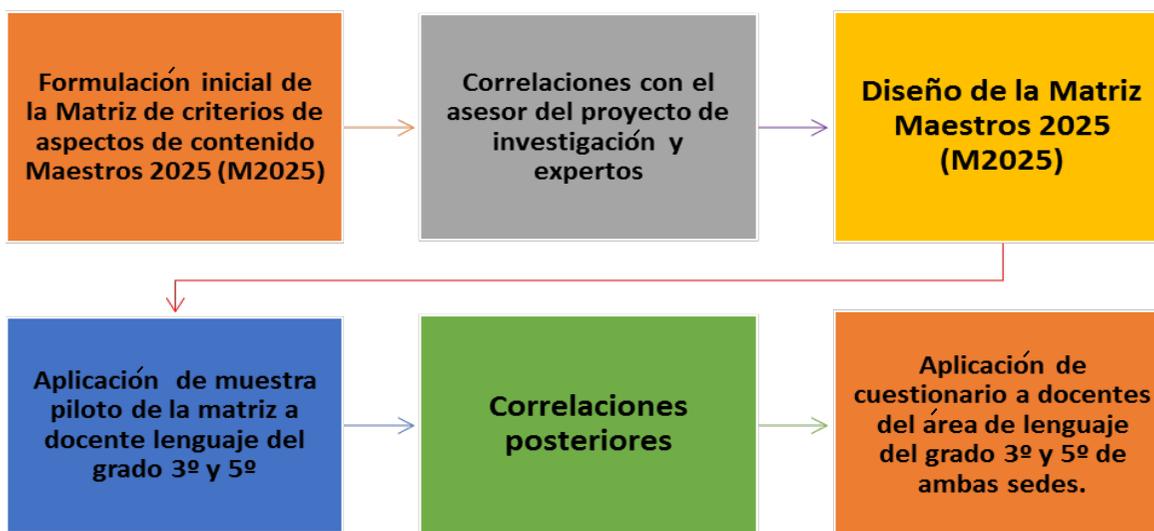
En cuanto a los resultados de la Prueba Saber de lenguaje en 3° y 5° grado y su aporte a la práctica pedagógica de la básica primaria, el análisis de los resultados se convirtió en un aporte esencial para los docentes, puesto que el ejercicio reflexivo fue más allá de los datos estadísticos dado que, con el solo hecho de analizar de manera cualitativa y cuantitativa el proceso de consolidación de los aprendizajes del área de lenguaje en cuanto a comprender, reconocer y analizar los aspectos fundamentales de un aprendizaje específico que un estudiante debe alcanzar, es probable que los docentes encuentren cierta relación entre los resultados de la prueba y la manera como orientan la práctica pedagógica y evaluativa en el área de lenguaje.

Para la interacción docente-estudiantes en las actividades pedagógicas y didácticas en el área

de lenguaje, reconstrucción (acción y observación), descripción e interpretación de la práctica pedagógica de los docentes en el proceso de la aplicación de la ficha de observación, resalta en este punto, lo que hacen aquéllos en el aula, preocupados por el aprendizaje de sus estudiantes y por la mejor manera de enseñar las competencias básicas del área de lenguaje, que puede ser constructivista, tradicional, conductista, por medio de situaciones, actividades, problemas o actividades; se ve reflejado únicamente si sus clases son observadas desde un constructo teórico que fundamente cada acción realizada. Por ello, esta categoría se centró en el análisis de las clases observadas, prestando especial atención a las situaciones didácticas y no didácticas empleadas por los docentes objeto de esta investigación; para ello se trazó un procedimiento para el diseño, validación y aplicación de la ficha para observar una clase.

Figura 6

Descripción e interpretación de la práctica pedagógica



En la Figura 6 se describió e interpretó los pasos que los docentes deben realizar en la reconstrucción de su práctica pedagógica, teniendo presente la estrategia de la matriz de criterios de los aspectos de contenido de Maestro 2025 (M2025), la cual se ejecutó en varios pasos: aplicación de la encuesta de indagación acerca del desarrollo de su quehacer pedagógico; aprendizajes abordados en clases; interpretación que hacen de los referentes de calidad; la manera como ellos comprenden y asumen la herramienta, la cual pretende divisar el posible uso pedagógico para cumplir con la meta expuesta por el MEN (2015) en cuanto a que, el país sea el más educado en el año 2025.

En la aplicación de la ficha de observación se pudo evidenciar que: en las IE A y B, en los grupos de docentes asignados para cada área, hay una docente para los grados de 3º para ambas sedes, que desarrolla su quehacer pedagógico en el área de lenguaje; es licenciada en Educación Básica Primaria y, además,

cuenta con estudios complementarios en Especialización en Administración Informática Educativa para el grado. Con base en sus estudios, podría argumentarse que la profesora puede cumplir su rol y una práctica específica, en consonancia con sus capacidades. En el grado 5º de ambas sedes, una licenciada en lengua castellana y comunicaciones con estudios complementarios en maestría en didáctica de la enseñanza de lenguaje lleva a cabo su quehacer docente en su área de desempeño; se podría decir, entonces que, con base en su formación, ejerce su labor con calidad.

En las situaciones didácticas y adidácticas se observó que, el desarrollo de procedimientos que se encuentran en los textos, es la única competencia trabajada; salirse de esos esquemas resultaría salirse de su zona de confort e implicaría mejor preparación y tiempo para la formación. Por lo general, el comportamiento de los estudiantes es despectivo; no demuestran agrado por el

desarrollo de la clase o se desconcentran fácilmente; su participación dinámica implica un nivel de atención más activo; el docente debe promover espacios donde se fortalezca el rol de cada uno de los actores implicados en el acto de enseñanza y aprendizaje.

Existe una variante en las docentes del área de lenguaje de ambas sedes, que se presenta de manera recurrente y es divergente con lo expresado de manera individual en el cuestionario de la Resolución docente 15683 del manual de funciones, en donde no se logra evidenciar el plan de área y/o la malla curricular del área de lenguaje; las docentes asignadas para los grados 3º y 5º, al momento de iniciar sus clases, en algunos casos, no siguen unos lineamientos como tales; no se evidencia un plan de clase; la temática a tratar no es preparada. Esto lleva a una reflexión de su quehacer pedagógico y de la asertividad de los aprendizajes abordados con los estudiantes; no se tiene en cuenta los resultados de la Prueba Saber para diseñar un plan de mejoramiento en los aprendizajes que los estudiantes no han logrado superar. En contraste, la docente de lenguaje asignada para el grado 5º, que está definida en esta investigación como DIV, por su formación profesional, sigue en algunos casos los parámetros de secuencias didácticas de clase preparadas, sin relación o articulación con el plan de área de la institución, dado que éste no está establecido como tal.

Al abordar los resultados de las estrategias pedagógicas que permitieron fortalecer las prácticas docentes del área de lenguaje, se consideró los diferentes modelos pedagógicos predominantes en el sistema educativo del país. El docente actual debe cuestionar su quehacer docente y reflexionar en la forma como enseña, cómo desarrolla su práctica educativa pedagógica y de qué forma puede reconfigurar su práctica profesional docente en construir nuevos escenarios que generen buenos y eficientes ambientes de aprendizajes.

En cuanto a la posibilidad del uso pedagógico de la Prueba Saber y sus resultados, la consolidación de un sistema de evaluación nacional ha implicado una alta inversión económica, que hace parte de la cultura de evaluación del país. Estas pruebas, en ocasiones, no son muy bien recibidas en el ámbito educativo, pues se les

vincula con la rendición de cuentas, el control y la vigilancia del sistema educativo; sin embargo, la resistencia frente a su aplicación y los alcances de sus resultados, han de ir más allá de las críticas dirigidas hacia el instrumento como tal, pues los parámetros de estandarización y la metodología del modelo basado en evidencias, son construcciones rigurosas.

La aplicación de estas pruebas y los múltiples usos que se hace de sus resultados, son aspectos que resultan al servicio de intereses político-económicos que, no desvanecen la posibilidad de reflexionar sobre las pruebas desde el ámbito pedagógico, con el propósito de reconocer aquellos elementos que pueden aportar a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros. Analizar lo que evalúa la prueba y su relación con los aspectos evaluados por el maestro, así como la manera en que se indaga por determinados procesos, permite hacer una reflexión sobre la práctica, que va más allá de la simple negación de aquello que esta instituido.

Para la evaluación como herramienta de fortalecimiento de calidad educativa, la CDR de Manaure, Cesar, no está lejos de alcanzar esa meta; es necesario que exista coordinación y acompañamiento de parte de las directivas en la consolidación de un plan de área bien establecido y, control en los planes de clases; si no hay esta armonía, difícilmente se logrará la meta de alcanzar la excelencia educativa.

Los estudiantes participan, al presentar diversas pruebas académicas en su vida escolar, desde los grados de básica primaria, aunque en esta edad probablemente éstas no significan tanto. Con el paso del tiempo tienen relevancia y los resultados son significativos. Las pruebas en el ámbito educativo conllevaron enfocar la reflexión en la relación que emerge entre los resultados y el índice de la calidad educativa. Desde las recomendaciones de Organismos Supranacionales como la OCDE y el BM, entre otros, siempre se ha sugerido la participación del país en pruebas como PISA y, a nivel nacional, la participación de todos los colegios en las Pruebas Saber es de carácter obligatorio.

Abordar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la construcción de estrategias pedagógicas en el área de lenguaje se convirtió en una

poderosa herramienta didáctica que requirió la colaboración de los estudiantes. Centrarse en sus aprendizajes mejoró la motivación y el interés, promovió la integración y estimuló el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. Se propuso el uso pedagógico de las TIC para el fortalecimiento de estrategias didácticas en el área de lenguaje, para que los docentes tuvieran la posibilidad de mejorar sus prácticas de aula y crear entornos de aprendizajes más dinámicos e interactivos para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

La dinámica consistió en que los docentes, no solo del área de lenguaje, sino todo el colectivo docente de la institución, tuviera en cuenta los recursos educativos tecnológicos del colegio y los usara de manera dinámica para su beneficio en el desarrollo de la clase, incorporando el uso pedagógico de las TIC en el aula de clase, para presentarles actividades interactivas, motivantes y significativas a los estudiantes. Se propuso utilizar una lista de Apps con una serie de actividades usando Recursos Educativos Digitales (RED) que se puede descargar de manera gratuita a través de las plataformas digitales como Androide y Apple; lo interesante fue que se pudo abarcar la parte de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes presentadas con cualquier aplicación, así como también de la escritura de textos cortos por parte de los estudiantes y aplicar lo aprendido y, realizar ejercicios de lectura y dictado de palabras.

En este punto es necesario hacer una salvedad y mencionar los retos dentro de la investigación: la conectividad a internet fue la variante que no ayudó a consolidar esta actividad, dados los problemas de tipo institucional que no se logró evidenciar. La aplicación de las prácticas pedagógicas y didácticas con el uso de las TIC fortaleció el progreso de los estudiantes y, aunque solo algunos pocos son abiertos a las nuevas tecnologías, no se puede decir que esta experiencia fue negativa; al contrario: las docentes de lenguaje lograron hacer una autorreflexión pedagógica, reconocer la importancia del trabajo en equipo y preparar

de manera estructurada la clase, considerando el contexto de desarrollo y las necesidades y características de los estudiantes, a fin de ir transformando verdaderamente las prácticas de su quehacer pedagógico. El desafío constante de los docentes observados es modificar, en primera instancia, sus concepciones acerca de cómo preparar una clase; en segundo lugar, aprovechar los recursos a su favor, para sacar el mayor provecho; luego, generar en el estudiante, motivación e incertidumbre y considerar ésta, una oportunidad de aprendizaje.

4. Discusión

En el procesamiento y análisis de la información se tomó los aportes del enfoque mixto, los cuales, según Ruiz (2013), son: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo; atribuye al primero, la posibilidad de utilizar la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, probar hipótesis establecidas previamente y confiar en la medición numérica, el conteo y la estadística, para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Para observar cómo se desarrolló o generó la influencia de los docentes en los aprendizajes de los discípulos por el quehacer pedagógico del docente en el aula, se diseñó una herramienta que permitió abordarla de manera general; es decir, permitió considerar que el estudio investigativo logró hacer una caracterización detallada de las estrategias pedagógicas y didácticas, determinando sumariamente las debilidades y fortalezas en las acciones que contribuían con la motivación y el interés por superar las falencias en los aprendizajes del área del lenguaje en los estudiantes.

La herramienta fue diseñada bajo los Criterios de Aspectos de Contenido Maestros 2025 (M2025) que aparece en la Resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015 expedida por el MEN, que contempla los criterios: i) Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente; ii) Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica; iii) Praxis pedagógica; y iv) Ambiente en el aula, para abordar todos los aspectos para cumplir con los objetivos propuestos en la investigación.

Las estrategias establecidas con los resultados obtenidos fueron: i) Actualizar o resignificar el PEI de la Institución, los Planes de Área y de Clases; ii) Analizar los resultados de las Pruebas SABER 3°, 5° y 9° y, proponer estrategias para mejorar los aprendizajes con falencias (con más del 20 %); iii) Implementar el uso de los RED para el fortalecimiento del área de lenguaje; iv) uso y apropiación de las TIC; v) Capacitaciones, actualizaciones y formaciones constantes de los docentes según las falencias detectadas en los aprendizajes de los alumnos.

Ahora bien, los docentes en algunos casos contribuyeron a mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través de lecturas con actividades de cuestionario tipo ICFES, resúmenes y representaciones gráficas con los libros de apoyo del PTA y Proyecto Sé, realizando evaluaciones donde todas estas estrategias se tornaban monótonas, ya que prevalecía el ciclo de leer y desarrollar, sin aportar estrategias innovadoras que motivaran al estudiante. Claramente, esta motivación para el desarrollo estaba necesitando diversas actividades de contenido interesante, con base en la evaluación formativa, para iniciar las clases con motivación y cambiar los discursos tradicionales de evaluación.

Habría que decir también que, dentro de la caracterización de las prácticas pedagógicas, fue notorio evidenciar en los educandos, deficiencias en lo concerniente a leer y analizar, referidas al acto de leer mediante el apoyo de un docente que facilite herramientas para poder entender cualquier lectura. Aquí se logró caracterizar en los docentes, que las actividades a desarrollar fueran enfocadas a fortalecer la lectura literal; evidentemente, los estudiantes no mostraban interés por desarrollar otros niveles de lecturas; no obstante, era necesario viabilizar en los docentes, el uso de referentes de calidad establecidos por el MEN, aunque fijaba retos al no estar de acuerdo con una sola postura de pensamiento y salirse de la zona de comodidad; por el contrario, en la caracterización de las estrategias pedagógicas y didácticas del profesorado, la reconstrucción de la práctica docente con nuevas estrategias y currículos sugeridos por área, dejaron reconocer fortalezas y debilidades existentes; en primera instancia fortalezas, referidas al desarrollo de las fases o tiempos de clase.

5. Conclusiones

Enfatizando en el propósito de esta investigación y en pro de aportar a la práctica educativa de los maestros de la básica primaria de la IE CDR, se plantea herramientas que facilitaron el quehacer pedagógico de los docentes, proponiendo la comprensión, el uso de las pruebas externas y sus resultados, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el área de lenguaje, sin obviar la información que aportaron los resultados de las pruebas a la evaluación interna. Aclarado lo anterior, a continuación, se presenta las siguientes conclusiones de esta investigación.

Como las estrategias, técnicas y métodos desarrollados por los docentes en los diferentes ambientes escolares corresponden a otros paradigmas o enfoques pedagógicos diferentes a los enunciados en el horizonte institucional o en las actividades de aprendizaje, se requirió la formación disciplinar, pedagógica y en didáctica específica, para asumir el desarrollo de las diferentes áreas, específicamente de Lengua Castellana.

Partiendo que el desarrollo de la práctica educativa es híbrido, es decir, en la práctica se comportan más como docentes conductistas o constructivistas, en otros momentos cognitivistas o, por último, encasillados en el modelo socio-critico-cultural o en el tradicionalista, se requiere unos acuerdos mínimos y básicos para cumplir lo planeado y reglado.

Para resignificar el PEI: i) el horizonte institucional (visión, misión y filosofía), se sustentó en diferentes corrientes o enfoques pedagógicos; ii) se revisó el plan de estudios, la distribución de horas semanales, diseño y elaboración de la malla curricular, plan de áreas, mallas de aprendizaje, planes de clases y evaluación formativa, a fin de asumir la evaluación con intención formativa, como un recurso de aprendizaje, asegurando que el estudiante conozca los criterios bajo los cuales será evaluado, propiciando el diálogo constante y la retroalimentación como herramienta para que reflexione sobre sus errores, comprenda sus avances y logre superar las dificultades; cuando el profesor realizó esta retroalimentación, también tuvo la oportunidad de aprender con la evaluación.

Es importante establecer espacios para la construcción y revisión del plan de área y de las matrices de valoración; reflexionar acerca de aquello que se está enseñando y evaluando a los estudiantes de la básica primaria; dejar claridad desde qué referentes teóricos se diseñó la planeación curricular y se propuso la evaluación, con el fin de incluir aspectos que no se haya tenido en cuenta y que pueden ser valiosos, para lo cual se puede recurrir a la información que aportan las Pruebas Saber, no para incluir literalmente los aspectos que evalúan las pruebas, sino para concebir estrategias pensadas desde la postura teórica del maestro, para que los estudiantes lleguen a desarrollar competencias.

Realizar un análisis minucioso de manera individual y luego por áreas, de las características de la Prueba Saber, buscando conocer los aspectos que evalúa y las descripciones cualitativas del desempeño de los estudiantes, según los niveles establecidos en las pruebas, con el fin de relacionar tanto los aspectos evaluados como los resultados con la práctica en el aula, lo cual implica considerar que las evaluaciones deben ser diseñadas teniendo en cuenta los aprendizajes evaluados por el ICFES, que los estudiantes no lograron superar, con miras a lograr que éstas se conviertan en meta institucional.

Darles relevancia a los aspectos evaluados en la Prueba Saber, revisar si están incluidos en la planeación curricular y evaluativa del área. El hecho de revisar la planeación abarca mucho más de lo que evalúan las pruebas, considerando los siguientes aspectos: que sean medibles, alcanzables, relevantes y temporales, los saberes específicos. Así, el conocimiento de las pruebas, del constructo teórico que las fundamenta y de los componentes evaluados, permite reflexionar sobre los aspectos de la práctica evaluativa en el aula.

Es esencial resaltar el interés de las ETC por mejorar los resultados y la contratación de empresas especializadas en pruebas estandarizadas y, hasta del ICFES, para capacitar docentes y entrenar a los estudiantes con el propósito de alcanzar un mejor desempeño en las pruebas, teniendo en cuenta que los maestros tienen espacios necesarios para corroborar y evaluar paulatinamente el

desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes a través del uso de distintas estrategias pedagógicas donde se reconoce a los niños como seres que, a través de su expresión oral, construyen actos del habla que inciden en las actitudes y respuestas de los demás.

Debe considerarse que, generar espacios de reflexión y discusión académica debe ser compromiso institucional, puesto que la reflexión sobre la práctica es otro elemento que aporta a la comprensión de cómo aprende el estudiante y de cómo se puede crear estrategias pedagógicas y evaluativas que contribuyan a su proceso de aprendizaje. Este ejercicio no solo debe ser en las semanas de desarrollo institucional, o tal vez en lo que se refiere al Día E y a la implementación de medidas como el establecimiento del ISCE; no, la reflexión merece ser amplia en las comunidades educativas, para consolidar una postura clara acerca de lo que significa la calidad en el quehacer educativo, pues cuando el profesor asume una posición desde la cual la calidad educativa se define teniendo en cuenta múltiples factores, se entiende que los resultados de los estudiantes en las pruebas, aunque son tomados a nivel político como el referente más relevante para construir el ISCE, no son el aspecto único desde el cual estos pueden hablar de la calidad de la educación.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Castillo, M.J. (2004). La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas 1991-2004. *Revista Enunciación*, 9(1). <https://doi.org/10.14483/22486798.2491>
- Castillo Ballén, M.J., Triana, N.C., Duarte Agudelo, P., Pérez Abril, M. y Lemus Espinosa, E. (2007). *Sobre las pruebas SABER y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar.
- Constitución Política de Colombia. (1991). [Constitución]. <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf>
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (G. Solana, Trad.; 5.ª ed.). Ediciones Morata S.A.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Pax México
- Hymes, D.H. y Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES). (2015). Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/176813/Guia%20pruebas%20saber%203%205%209%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%202015%202%20v2.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES). (2018). Informe nacional. Resultados nacionales 2014-II - 2017-11. Saber 11. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1628232/Informe%20nacional%202014-2%20al%202017-2%20saber%2011%20-%202018.pdf>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 85-101.
- Martín, S. (2015). *Pruebas Saber de Lenguaje 3º y 5º: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/872>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Resolución 15683 "por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente". https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357769.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html?_noredirect=1
- Montoya, M. (2013). *Papel del profesor en las condiciones actuales de la práctica docente en nivel secundaria en México*. [Tesis de Pregrado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México]. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/619596/TESIS%20M%C3%B3nica%20J%20Montoya%20G.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Ediciones de la U.

- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, Antioquia.
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Editorial Eco SEK.
- Ramírez, M. (2010). *Ensayo del enfoque humanístico y del enfoque psicogenético*. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Riascos, J. (2019). Lectura Crítica: realidades y contribuciones pedagógicas y didácticas. *Excelsium Scientia*, 2(1), 79-92. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/ExcelsiumScientia/article/view/1709>
- Ruiz, M. (2013). *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa* [Tesis de Pregrado, Universidad Autónoma de Sinaloa, México]. <http://biblioteca.ciess.org:8081/cgi-bin/koha/opac-imageviewer.pl?biblionumber=23952>
- Salcedo, M. y Ortiz, A. (2017). *Currículo. Cómo preparar clases de excelencia*. Ediciones de la U.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial de la Universidad de Antioquia.

Contribución:

Antonio Julio Villamizar Jiménez y Oscar Andrés Jiménez Ordoñez: Organizador del artículo, elaboró la introducción, la metodología, los resultados, referencias bibliográficas

Juan Camilo Castro Mendoza: revisión de los referentes bibliográficos, conclusiones y recomendaciones y de la aplicación de las normas de citación

Los autores elaboraron el artículo en su totalidad, lo leyeron y aprobaron.