

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PARA FAVORECER
LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EXPRESIÓN DE PUNTOS DE
VISTA SUSTENTADOS, EN EL GRADO 9-07 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO,
DE BUCARAMANGA**

**ANA MARÍA PALENCIA PEDROZO
YULE ROSÍO GUALTEROS ALVARADO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA**

2008

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PARA FAVORECER
LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EXPRESIÓN DE PUNTOS DE
VISTA SUSTENTADOS, EN EL GRADO 9-07 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO,
DE BUCARAMANGA**

**ANA MARÍA PALENCIA PEDROZO
YULE ROSÍO GUALTEROS ALVARADO**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Educación Básica
con énfasis en Lengua Castellana**

**Asesora
Alba Inés Castro Caballero
Docente universitaria**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2008**

CONTENIDO

| | Pág. |
|---|-------------|
| INTRODUCCIÓN | 17 |
| 1. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL | 21 |
| 1.1 INSTITUCIÓN | 21 |
| 1.1.1 Descripción | 21 |
| 1.1.2 Infraestructura | 22 |
| 1.1.3 Referente Histórico | 26 |
| 1.1.4 Análisis de plan de área de Lengua Castellana de la Básica Secundaria y la Media Vocacional | 28 |
| 1.1.5 Análisis plan de mejoramiento | 35 |
| 1.1.5.1 Gestión directiva y horizonte institucional | 38 |
| 1.1.5.2 Gestión administrativa | 42 |
| 1.1.5.3 Gestión académica | 44 |
| 1.1.5.4 Gestión de la comunidad | 46 |
| 1.1.6 Diagnóstico pruebas saber | 49 |
| 1.1.6.1 Marco teórico y legal | 49 |
| 1.1.6.2 Interpretación y sugerencias para mejorar las pruebas saber | 63 |

| | |
|--|-----|
| 1.2 ESTUDIANTES | 96 |
| 1.2.1 Descripción | 96 |
| 1.2.2 Descripción y análisis del ambiente de aula | 96 |
| 1.2.2.1 Entorno físico y espacial en el aula de 9-07 | 96 |
| 1.2.2.2 Descripción de observaciones de clase | 97 |
| 1.2.2.3 Análisis del clima y el ámbito socio-emocional del aula | 105 |
| 1.2.3 Descripción y análisis de los tests | 106 |
| 1.2.3.1 Test de lectura y escritura | 106 |
| 1.2.3.2 Test de gustos y disgustos | 126 |
| 1.2.4 Descripción y análisis de la encuesta de padres de familia | 149 |
| 1.2.5 Descripción y análisis de la entrevista a la docente titular | 167 |
| 2. PROYECTO DE AULA | 173 |
| 2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 173 |
| 2.2 JUSTIFICACIÓN | 174 |
| 2.3 METODOLOGÍA | 179 |
| 2.3.1 La investigación acción- participativa en el aula | 179 |
| 2.4 MARCO REFERENCIAL | 180 |
| 2.4.1 ANTECEDENTES | 181 |

| | |
|---|-----|
| 2.4.2 MARCO LEGAL | 182 |
| 2.4.2.1 Los lineamientos curriculares del área de lengua castellana | 182 |
| 2.4.2.2 Los estándares básicos de competencias del lenguaje | 185 |
| 2.4.2.3 Ley general de educación 115 de 1994 | 189 |
| 2.4.3 MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL | 190 |
| 2.4.3.1 El aprendizaje cooperativo | 190 |
| 2.4.3.2 Los proyectos de trabajo | 196 |
| 2.4.3.3 conceptos de lectura y lectura crítico-intertextual | 200 |
| 2.4.3.4 la competencia comunicativa | 202 |
| 2.4.3.5 Competencias ciudadanas | 203 |
| 2.4.3.6 La argumentación | 206 |
| 2.4.3.7 El constructivismo y el aprendizaje significativo | 208 |
| 2.4.3.8 La pedagogía por proyectos de aula | 210 |
| 2.5 IDENTIFICACIÓN | 214 |
| 2.5.1 situación significativa | 214 |

| | |
|--|-----|
| 2.5.2 Venta del proyecto | 215 |
| 2.5.3 Producto | 216 |
| 2.6 PLAN DE ACCIÓN | 219 |
| 2.7 DISEÑO DE UNIDAD | 223 |
| 3. RESULTADOS | 224 |
| 3.1 EVALUACIÓN DEL PROYECTO | 224 |
| 3.1.1 Evaluación del proyecto de aula: los estudiantes | 224 |
| 3.1.2 Evaluación del proyecto: las docentes | 229 |
| 3.1.3 Evaluación del producto: las docentes | 231 |
| 4. CONCLUSIONES | 233 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS | 236 |
| ANEXOS | 239 |

LISTA DE TABLAS

| | Pág |
|---|------------|
| Tabla 1. Recorrido de las Pruebas saber | 58 |
| Tabla 2. Niveles de competencia (mañana) | 63 |
| Tabla 3. Niveles de competencia (tarde) | 67 |
| Tabla 4. Promedio vs. Desviación estándar de componentes (mañana) | 70 |
| Tabla 5. Modelo general de rejilla. Lineamientos curriculares | 73 |
| Tabla 6. Promedio vs. Desviación estándar de componentes (tarde) | 74 |
| Tabla 7. Promedio vs. Desviación estándar de competencias (mañana) | 77 |
| Tabla 8. Puntaje promedio vs. Desviación estándar de competencias (tarde) | 80 |
| Tabla 9. Promedio vs. Desviación estándar del área de lenguaje (mañana) | 82 |
| Tabla 10. Promedio vs. Desviación estándar del área de lenguaje (tarde) | 83 |
| Tabla 11. Resultados- Competencias ciudadanas 2005 (mañana) | 85 |
| Tabla 12. Resultados competencias ciudadanas (tarde) | 89 |
| Tabla 13. Comparativo promedio vs. Desviación estándar (mañana) | 94 |
| Tabla 14. Comparativo promedio vs. Desviación (tarde) | 94 |
| Tabla 15. Rejilla de evaluación para la producción escrita | 120 |
| Tabla 16. Barrios donde viven los estudiantes de 9-7 | 159 |
| Tabla 17. Concepciones de los padres acerca de los maestros | 166 |
| Tabla.18. Esquema de las fases del tratamiento de la información | 199 |
| Tabla. 19. Plan de acción | 219 |

LISTA DE GRÁFICAS

| | Pág |
|---|------------|
| Gráfica 1. Nivel de comprensión de lectura | 115 |
| Gráfica 2. Nivel literal de lectura | 116 |
| Gráfica 3. Nivel inferencial de lectura | 116 |
| Gráfica 4. Nivel crítico-intertextual de lectura | 117 |
| Gráfica 5. Nivel de Producción de textos | 121 |
| Gráfica 6. Nivel de coherencia local en los textos | 122 |
| Gráfica 7. Nivel de coherencia lineal en los textos | 122 |
| Gráfica 8. Nivel de coherencia global en los textos | 123 |
| Gráfica 9. Superestructura de los textos | 123 |
| Gráfica 10. Componente relacional en los textos | 124 |
| Gráfica 11. Contexto en los textos | 124 |
| Gráfica 12. Cualidades de los estudiantes de 9-7 | 134 |
| Gráfica 13. Defectos de los estudiantes de 9-7 | 134 |
| Gráfica 14. Preocupaciones de los estudiantes de 9-7 | 135 |
| Gráfica 15. Actividades en los tiempos libres de los estudiantes de 9-7 | 135 |
| Gráfica 16. Programas de televisión vistos por los estudiantes de 9-7 | 136 |
| Gráfica 17. Proyecciones de los estudiantes de 9-7 | 136 |
| Gráfica 18. Estudiantes de 9-7 que viven con sus padres | 137 |
| Gráfica 19. Tipo de relación que tienen los estudiantes con sus padres | 137 |
| Gráfica 20. Lo que les disgusta a los estudiantes de 9-7 de sus padres | 138 |
| Gráfica 21. Lo que más les gusta a los estudiantes de 9-7 de sus padres | 139 |
| Gráfica 22. Reconocimiento que hacen los padres de las opiniones de sus hijos | 139 |
| Gráfica 23. Lo que más les gusta a los estudiantes de su institución | 140 |
| Gráfica 24. Lo que más les disgusta a los estudiantes de su institución | 140 |

| | |
|--|-----|
| Gráfica 25. Propuestas de los estudiantes para mejorar su institución | 141 |
| Gráfica 26. Número de estudiantes que está conforme con su institución | 141 |
| Gráfica 27. Razones por las cuales los estudiantes están conformes con su institución | 142 |
| Gráfica 28. Razones por las cuales los estudiantes están inconformes con su institución | 142 |
| Gráfica 29. Aspectos de los maestros que gustan a los estudiantes | 143 |
| Gráfica 30. Aspectos que deberían cambiar los maestros según los estudiantes | 143 |
| Gráfica 31. Aspectos de la clase de Lengua Castellana que gustan a los estudiantes de 9-7 | 144 |
| Gráfica 32. Aspectos de la clase de Lengua Castellana que disgustan a los estudiantes de 9-7 | 144 |
| Gráfica 33. Orden de lecturas que más gustan a los estudiantes | 145 |
| Gráfica 34. Otras lecturas que más gustan a los estudiantes | 145 |
| Gráfica 35. Otras lecturas que más disgustan a los estudiantes | 146 |
| Gráfica 36. Porcentaje de estudiantes de 9-7 sobre el gusto por la escritura | 146 |
| Gráfica 37. Razones por las cuales les gusta escribir a los estudiantes | 147 |
| Gráfica 38. Razones por las cuales no les gusta escribir a los estudiantes | 147 |
| Gráfica 39. Tipo de relación que tiene los estudiantes con sus compañeros | 148 |
| Gráfica 40. Aspectos que deberían cambiar sus compañeros | 148 |
| Gráfica 41. Estado civil de las madres de los estudiantes de 9-7 | 154 |
| Gráfica 42. Estado civil de los padres de los estudiantes de 9-7 | 155 |
| Gráfica 43. Nivel educativo de las madres de los estudiantes de 9-7 | 155 |
| Gráfica Nº 44. Nivel educativo de los padres de los estudiantes de 9-7 | 156 |
| Gráfica 45. Número de personas por familia de los estudiantes de 9-7 | 156 |
| Gráfica 46. Persona que brinda el apoyo económico en la familia de los estudiantes de 9-7 | 157 |
| Gráfica 47. Actividad laboral que realizan los padres de los | |

| | |
|--|-----|
| estudiantes de 9-7 | 157 |
| Gráfica 48. Actividad laboral que realizan las madres de los estudiantes de 9-7 | 158 |
| Gráfica 49. Porcentaje de felicidad que sienten los estudiantes por sus familias | 158 |
| Gráfica 50. Aspectos que más les gusta del barrio donde viven los estudiantes de 9-7 | 160 |
| Gráfica 51. Aspectos que más les disgusta del barrio donde viven los estudiantes de 9-7 | 160 |
| Gráfica 52. El significado que tienen los padres de sus hijos | 161 |
| Gráfica 53. Lo que quieren los padres para sus hijos | 161 |
| Gráfica 54. Los hábitos que inculcan los padres a sus hijos | 162 |
| Gráfica 55. Razones por las cuales los padres eligieron el Instituto Politécnico para sus hijos | 162 |
| Gráfica 56. Aspectos del Instituto Politécnico que les gustan a los padres de los estudiantes de 9-7 | 163 |
| Gráfica 57. Aspectos del Instituto Politécnico que les disgustan a los padres de los estudiantes de 9-7 | 163 |
| Gráfica 58. Porcentaje del compromiso que tienen los padres de los estudiantes de 9-7 con la institución | 164 |
| Gráfica 59. Los compromisos que asumen los padres de los estudiantes de 9-7 | 164 |
| Gráfica 60. Nivel de los maestros de la institución según los padres de los estudiantes de 9-7 | 165 |
| Gráfica 61. Diseño de unidad | 223 |
| Gráfica 62. Ítem 1 de la rejilla de evaluación del proyecto | 225 |
| Gráfica 63. Ítem 2 de la rejilla de evaluación del proyecto | 226 |
| Gráfica 64. Ítem 3 de la rejilla de evaluación del proyecto | 226 |
| Gráfica 65. Ítem 4 de la rejilla de evaluación del proyecto | 227 |

| | |
|---|-----|
| Gráfica 66. Ítem 5 de la rejilla de evaluación del proyecto | 227 |
| Gráfica 67. Ítem 6 de la rejilla de evaluación del proyecto | 228 |
| Gráfica 68. Ítem 7 de la rejilla de evaluación del proyecto | 228 |
| Gráfica 69. Ítem 8 de la rejilla de evaluación del proyecto | 229 |

LISTA DE ANEXOS

| | pág. |
|---|-------------|
| Anexo A. Listado de estudiantes de 9-7 | 240 |
| Anexo B. Test de comprensión y producción de textos | 241 |
| Anexo C. Test de gustos y disgustos | 245 |
| Anexo D. Planificación de proyectos de trabajo grupal | 248 |
| Anexo E. Ejemplo de un proyecto de trabajo “proyección estudiantil” | 249 |
| Anexo F. Formato de evaluación del proyecto | 263 |
| Anexo G. Formatos de evaluación diligenciados por los estudiantes | 265 |

RESUMEN

TÍTULO: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PARA FAVORECER LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EXPRESIÓN DE PUNTOS DE VISTA SUSTENTADOS, EN EL GRADO 9-07 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO, DE BUCARAMANGA*

AUTORES: Ana María Palencia Pedrozo
Yule Rosío Gualteros Alvarado*

PALABRAS CLAVES: aprendizaje cooperativo, competencias ciudadanas, proyecto de aula, proyectos de trabajo, lectura crítico- intertextual, competencia argumentativa

DESCRIPCIÓN: El presente proyecto busca favorecer las relaciones interpersonales de los estudiantes de nueve siete del Instituto Politécnico de Bucaramanga, mediante la estrategia de aprendizaje cooperativo y la planeación y ejecución de proyectos de trabajo. La propuesta pedagógica adquiere relevancia en tanto se interesa por resolver el conflicto en el aula por medio del trabajo cooperativo, el cual propende el alcance de los objetivos comunes y un aprendizaje de sentidos que valora la interacción social proporcionando mayores habilidades cognitivas y emocionales.

Asimismo, el proyecto responde a una metodología de investigación acción por proyectos de aula; el marco legal se basa en los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Lengua Castellana y Competencias Ciudadanas. Además, como soporte teórico, la propuesta gira alrededor del aprendizaje cooperativo y proyectos de trabajo. La estructura del presente documento está conformada por cuatro partes fundamentales: la fase diagnóstica, la elaboración de la propuesta pedagógica, su aplicación y posteriormente la evaluación del proceso llevado a cabo.

En consecuencia, se percibe un proceso satisfactorio para los estudiantes de manera que se logró promover las relaciones interpersonales la lectura crítico intertextual desde escenarios y situaciones auténticas provistas de significado. Finalmente, se espera que el presente proyecto pedagógico sea un punto de partida para el desarrollo de nuevas propuestas que contribuyan a mejorar las relaciones sociales dentro y fuera del aula y las prácticas educativas.

* Trabajo de grado

* Estudiantes de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Lengua Castellana. Facultad de Ciencias Humanas UIS. Alba Inés Castro Caballero

SUMMARY

TITLE: THE COOPERATIVE LEARNING: A STRATEGY TO PROMOTE THE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND THE CRITIC-INTERTEXTUAL READING OF NINTH GRADE STUDENTS (IN THE GROUP NUMBER SEVEN) FROM THE INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA*

AUTHORS: Ana María Palencia Pedrozo *
Yule Rosío Gualteros Alvarado *

KEY WORDS: Cooperative learning, Citizenship Competences, classroom project, work projects, critic-intertextual reading, argumentative competence.

DESCRIPTION: The purpose of this project is to promote the interpersonal relationships of ninth grade students (in the group number seven) from the Instituto Politécnico de Bucaramanga by means of the cooperative learning strategy and the planning and development of work projects. The pedagogic proposal gains importance due to its interest in solving classroom conflicts through the use of cooperative work. This cooperative work tends to reach the common objectives, as well as a sense learning that values the social interaction, which provides more cognitive and emotional skills.

Moreover, this project goes along with a research methodology supported on the use of classroom projects; the legal framework is based on the Curricular Standards and Basic Standards of the Spanish Language and the Citizenship Competences. In addition, as a theoretical base, the proposal considers the cooperative learning and work projects to be center points. This text structure is made up of four fundamental parts: the diagnosis phase, the pedagogic proposal elaboration, its implementation and then, the assessment of the process that is being carried out.

As a result, a process is perceived as being satisfactory for the students in the case where the interpersonal relationships, the critic-intertextual reading from context-based situations and authentic meaningful situations are endorsed. Finally, this pedagogic project is expected to be a starting point for the development of new proposals contributing the improvement of social relationships in and outside the classroom and the educational practices.

* Degree Project

* Students from the Basic Education Teaching Program with an emphasis on Spanish language. Human Science School, UIS. Alba Inés Castro Caballero

INTRODUCCIÓN

El trabajo en el aula es un proceso que propende por el mejoramiento de la calidad educativa, por ende, los proyectos de aula son una herramienta investigativa que atiende a los intereses y/o necesidades de la población estudiantil; se trata de una interacción maestro- estudiante para el enriquecimiento de los saberes intelectuales, morales y sociales que atañen a la formación de los individuos. Los proyectos de aula están sustentados desde la teoría constructivista ya que permiten un aprendizaje significativo y relacional con el contexto del estudiante quien construye en forma activa sus propios aprendizajes, apoyándose en la confrontación con sus pares, para resolver los conflictos cognitivos y así desarrollar sus competencias y conocimientos. Desde esta perspectiva, la posición comunicativa del lenguaje debe ser producto de la construcción que el estudiante realiza sobre éste en sus diversas manifestaciones y desde situaciones auténticas que le brindan sentido al momento de aprender.

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló un trabajo práctico orientado desde el área de Lengua Castellana, a partir de la aplicación de un **proyecto de aula** en el Instituto Politécnico en el grado 9-7, con el fin de favorecer las competencias comunicativas y ciudadanas en los estudiantes a través de los procesos de comprensión y producción de textos. Para ello, se realizó una primera etapa del proyecto denominada Diagnóstico Institucional, aspecto esencial para el conocimiento pleno de los contextos, las posibilidades de acción, los intereses y necesidades de los estudiantes, lo cual facilitó la realización de un proyecto que se adecuara al entorno que los rodea y les permitiera experimentar una situación real de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se revisó la Institución en todos sus componentes: estructura física, el contexto externo, el Proyecto Educativo Institucional, plan de área de Lengua Castellana, planes de mejoramiento y los

resultados de las Pruebas Saber. Para este último, se llevó a cabo un taller de tres horas con los docentes de la Institución, a fin de mostrarles los resultados obtenidos en las Pruebas Saber a nivel Nacional, Departamental, Municipal y del propio plantel educativo; además de compartirles algunas sugerencias para elevar los niveles de comprensión lectora, desde el trabajo en el aula y, de esta manera, esperar mejores resultados en las pruebas censales.

La segunda etapa, denominada *Estudiantes*, está relacionada con el contexto socio-cultural y el desempeño académico de la población estudiantil del grado 9-07 en el área de Lengua Castellana. Para lo cual se diseñaron los siguientes instrumentos: un test de lecto-escritura, uno de gustos y disgustos, una encuesta a los Padres de Familia y una entrevista a la docente titular del área con el propósito de tener un referente cognoscitivo, personal, familiar y académico del ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes.

El análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos mencionados anteriormente, permitió detectar una problemática referida a las deficientes relaciones interpersonales entre los estudiantes de 9-7, para así formular el siguiente proyecto de aula: *“EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PARA FAVORECER LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EXPRESIÓN DE PUNTOS DE VISTA SUSTENTADOS, EN EL GRADO 9-07 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO, DE BUCARAMANGA”* que se llevó a cabo con el grupo escogido, desde la visión clara que ofrece el diagnóstico del entorno educativo en el que se encuentra inmerso el grupo de estudiantes del grado 9-7.

A partir de la situación problemática, se consideró pertinente aplicar el aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica que favorece la interacción, los procesos cognitivos y emocionales de los estudiantes, enmarcada en una situación comunicativa auténtica en la que los educandos son los responsables

de su propio proceso de aprendizaje, adquiriendo valores que ponen en práctica en el aula y en su cotidianidad. En esta medida, el aprendizaje cooperativo fomenta las competencias ciudadanas con el objetivo de formar seres humanos que respeten las diferencias y los puntos de vistas de los demás. En otras palabras, ciudadanos capaces de vivir en sociedad.

En consecuencia, el trabajo en equipo mediante la realización de proyectos de trabajo, se presenta como una metodología de aprendizaje que favorece una cooperación activa en los estudiantes estimulando las buenas relaciones entre ellos. De esta manera, la pedagogía por proyectos requiere de una planificación con objetivos comunes que busquen el bienestar de todos los integrantes del grupo y fomenten el espíritu investigativo de los estudiantes.

Por otra parte, esta experiencia investigativa que se desarrolla a lo largo de seis meses de práctica pedagógica con los estudiantes de 9-7, demuestra la importancia de abordar su situación social, su cultura, sus conocimientos previos, sus preferencias y diferencias presentes en el aula y fuera de ella. Todas estas características resultan relevantes para el accionar pedagógico en el área de Lengua Castellana, puesto que ésta se considera un área transversal y flexible, cuyas metas son, entre otras, formar ciudadanos, críticos, pacíficos, propositivos, con una actitud de cambio de su mundo circundante, sin descuidar el desarrollo de ninguna de las dimensiones que comprende el ser humano.

Desde luego, este proyecto de aula apunta al mejoramiento del nivel de lectura crítico-intertextual puesto que, busca que los estudiantes encuentren conexiones entre los textos leídos con el conocimiento que le pueden brindar otros, y de esta manera, asuman sus propios puntos de vista de manera argumentada.

Ahora bien, el presente documento explica la propuesta en sus distintos aspectos a saber: la situación significativa, la venta del proyecto, el marco teórico

que la sustenta, las planeaciones de clase llevadas a cabo, el producto final presentado por los estudiantes, los resultados que se dieron en su aplicación y, por último, las conclusiones a la que se llegan en relación con el contexto pedagógico- investigativo y la didáctica del área de Lengua Castellana.

1. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

1.1 INSTITUCIÓN

1.1.1 Descripción

El Instituto Politécnico de Bucaramanga es una institución educativa de carácter oficial y mixto con Resolución de funcionamiento 025 de 25 Octubre de 1958 e inscrita en el Núcleo Educativo N° 4 que presta servicio desde transición hasta undécimo grado, en las jornadas de mañana y tarde. La institución cuenta con un cuerpo docente conformado por 109 maestros bajo la dirección de la rectora Gilma Ramírez Carvajal, la coordinadora académica Sandy Yelena Vásquez y el coordinador de disciplina Profesor Absalón Quiroga Ariza, en la jornada de la mañana.

La institución está integrada por tres sedes: la principal (sede A) brinda la educación secundaria en tanto que las sedes B y C la básica primaria. La primera está situada en la calle 55 Diagonal 14 -106 lugar denominado “Calle de los Estudiantes” en el barrio Ciudadela Real de Minas, la sede B en la antigua Concentración República del Ecuador Calle 28 # 13 – 61 barrio Granada y la sede C en las antiguas concentraciones Margarita Díaz Otero Carrera 7 # 29 – 58 y Atanasio Girardot Cra 7 n°29-1 ubicadas en el barrio Girardot.

La sede principal se encuentra rodeada por otras Instituciones educativas tales como el Colegio María Goretti, Unidades Tecnológicas de Santander, Universidad Manuela Beltrán, Colegio Aurelio Martínez Mutis, Instituto Técnico Nacional de Comercio y el Colegio el Pilar. Por esta razón, la “Calle de los estudiantes” es una zona con gran afluencia de vendedores ambulantes y tráfico vehicular.

1.1.2 Infraestructura

El Instituto Politécnico de Bucaramanga sede A, posee unas instalaciones amplias, seguras y cómodas para albergar a una población aproximada de 2.873 estudiantes, en su mayoría de estratos 1 y 2.

La fachada del plantel está resguardada por una reja que sirve de protección a las puertas de vidrio de la entrada principal del colegio. A continuación se describe en detalle la estructura física del edificio, comenzando por el primer piso, para finalizar en el quinto y así, mostrar la distribución y funciones de las distintas dependencias que conforman la institución.

Primer piso: aquí se encuentran todas las dependencias administrativas correspondientes a una institución educativa. Vale la pena mencionar que en este piso no hay salones de clase, aunque algunos espacios se convierten en aulas provisionales en determinadas ocasiones.

Después que el visitante atraviesa la puerta principal encuentra un amplio pasillo y a su derecha la portería atendido por dos señoras, quienes tienen un horario de atención alterno: unos días de la semana, una de ellas atiende en la jornada de la mañana, mientras la otra está en la tarde.

Así, las dependencias que se encuentran en orden de aparición a mano derecha de la entrada de portería son:

Coordinación: es un espacio conformado por tres oficinas: una, para la coordinación académica, jornada de la mañana, a cargo de la profesora Sandy Yelena Vásquez; otra, para la coordinación académica de la tarde y una tercera, ocupada por el coordinador de disciplina, profesor Absalón Quiroga Ariza.

Fotocopiadora: así reza un cartel, ubicado en la pared, junto a un pequeño espacio acondicionado como papelería que permite a los estudiantes adquirir materiales escolares como lápices, marcadores, lapiceros, planchas para dibujo, etc. El lugar cuenta además con una máquina fotocopiadora a fin de prestar el servicio de fotocopiado, sin necesidad de salir del colegio.

Biblioteca: llamada “Jesús Zarate Moreno” en honor a un periodista, escritor y diplomático oriundo de Málaga (en la provincia de García Rovira, Santander); es atendida por el señor Henry Cáceres. La sala mide aproximadamente 84 m², cuenta con tres mesas de lectura de superficie inclinada por lado y lado (como los techos de dos aguas), 12 sillas metálicas, un computador, una grabadora, una fotocopiadora, dos papelógrafos, un armario de madera, dos ventiladores y una dotación de aproximadamente 1721 libros.

Sala de audiovisuales: es un aula que mide aproximadamente de 86 m², que cuenta con varias mesas y sillas y está dispuesto para actividades escolares. Además, posee un televisor, un DVD y un computador.

Almacén: es un salón que por ahora está destinado para guardar los suministros de aseo y papelería.

Emisora TV: es un lugar de aproximadamente 4 m² que cuenta con equipos de audio y televisión con circuito cerrado para toda la Institución.

Psicorientación: es un salón pequeño que cuenta con un escritorio, tres sillas y un armario. Está destinado para recibir a los estudiantes con casos especiales de indisciplina y problemas académicos. La persona encargada de realizar esta labor es la psicorientadora Martha García.

Deportes: es un aula utilizada por el profesor de deportes para atender a los estudiantes y guardar los instrumentos deportivos.

Asociación de padres de familia: es el espacio destinado para las reuniones de los integrantes de la asociación de padres.

Canchas: la Institución posee dos canchas en un buen estado para jugar baloncesto, microfútbol entre otros deportes, con gradería no protegida del sol.

Cafeterías: la institución cuenta con tres cafeterías; la primera, ubicada frente al patio central, está protegida por una reja que separa a quienes la atienden de los compradores, al lado izquierdo hay un espacio con varias mesas y sillas para la comodidad de los estudiantes en la hora del descanso. Las otras dos están situadas en las canchas; en la parte derecha de una de ellas está un espacio pequeño el cual se dispondrá para un comedor que beneficiará a los estudiantes de bajos recursos económicos.

Baños: A muy poca distancia de la cafetería está la batería de baños de este piso, conformada por cinco sanitarios y un lavamanos largo, con seis grifos (tanto en la de niñas, como en la de los jóvenes).

Depósito: es un espacio destinado para guardar el inmobiliario nuevo y de reparación.

Pagaduría y secretaria académica: es un lugar que se encuentra dividido por las dependencias ya mencionadas. En pagaduría los estudiantes hacen sus respectivos pagos escolares. Por su parte, la secretaria académica está encargada de diligenciar los documentos de los estudiantes como la elaboración y actualización de las listas, además de registrar las notas académicas por períodos.

Sala de profesores: es un salón grande en el que se encuentran varias mesas largas alrededor del mismo y un tablero acrílico. Allí, los profesores se reúnen en sus horas libres para compartir sus experiencias pedagógicas y cada uno posee su sitio de trabajo.

Rectoría: el salón que corresponde a la rectoría alberga una oficina para la rectora, una para su secretaria y otra que funciona como sala de espera que tiene unas sillas grandes y cómodas.

Segundo piso: se encuentran ocho talleres de modistería con máquinas de coser, máquinas bordadoras, máquinas fileteadoras y máquinas de collarín, entre otras; distribuidos a lado y lado de los pasillos. Estos talleres responden al énfasis técnico de la institución. Además de esto, el segundo piso cuenta con un baño de hombres y otro de mujeres.

Tercer piso: se sitúan 9 salones con un televisor cada salón. De estas aulas la mayoría son utilizadas para lengua castellana. Ninguno de ellos posee decoraciones especiales ni materiales, salvo los televisores, el tablero, el escritorio del maestro y los pupitres. Además, se encuentra un salón de tecnología con varias mesas para seis estudiantes para cada una. Por otra parte, hay un aula de tecnología con tres computadores que se encuentra desocupada en espera de nuevos proyectos. Además, el tercer piso cuenta con un baño de hombres y otro de mujeres.

Cuarto piso: hay 10 salones y un televisor en cada salón respectivamente; un baño para hombres y uno de mujeres. En este piso se encuentran también una sala de bilingüismo y un aula de tecnología; ambas con acceso a Internet.

Quinto piso: hay dos laboratorios de física con mesones y sillas, un tablero acrílico e implementos de laboratorio básico; dos salones con televisores, tres

laboratorios de química con mesones e implementos de laboratorios (uno de ellos en desuso). También un salón de informática; una sala múltiple y un pequeño oratorio que se emplea ahora como salón de clases.

1.1.3 Referente Histórico¹

En 1925, según Acuerdo N° 15 del 5 de Junio, el Honorable Concejo Municipal creó con el nombre de ESCUELA DE ARTES Y LABORES MANUALES DE SANTANDER, lo que hoy se conoce como INSTITUTO POLITÉCNICO, bajo la dirección de la Señora CARMELITA GUTIERREZ DE MENENDEZ, y con un grupo de 8 docentes. La Escuela de Artes tenía como filosofía encauzar la enseñanza en la aplicación del sentido estético para la elaboración de obras manuales con miras a mejorar el presupuesto familiar.

En 1958, por medio de la Resolución 025 del 25 de Octubre, se cambia la denominación del Plantel y tomó el nombre de INSTITUTO POLITECNICO FEMENINO.

En 1968 según Resolución 7423 del 7 de Octubre, se hizo reconocimiento académico de los cursos de 1º a 4º de bachillerato.

En 1975, según Resolución 7213 del 14 de Septiembre, se legalizan los estudios y se autoriza al Plantel para expedir Diploma de Bachiller Académico a las alumnas que cursen y aprueben los 6 años de educación secundaria.

En 1976, bajo la dirección de la Señora HERCILIA BUENAHORA se expidieron los primeros Diplomas de Bachiller Académico a un grupo de 20 alumnas.

En 1978, según Resolución 253 del 25 de Julio, se reconocieron los cursos de 1º a 4º y el 5º y 6º de Bachillerato Clásico, bajo la dirección de la licenciada INES CAMACHO DE VILLARREAL.

¹ Tomado de: Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Instituto Politécnico de Bucaramanga.

En 1987, se construyó un edificio de 4 pisos para aulas de clase, coordinación, laboratorios de Química y Física y Auditorio.

En 1989, mediante Resolución 0287 del 2 de Febrero, el Ministerio de Educación autorizó la Experimentación del Bachillerato en Tecnología Modalidad Industrial con especialidad en Confección.

En 1.992, por Resolución 6076 del 11 de Noviembre se aprueba definitivamente el Bachillerato Industrial.

En 1.993, se construyó un edificio de 3 pisos para el funcionamiento de los Talleres Didácticos.

En 1999, mediante resolución 1344 del 29 de Noviembre y acogiéndose a la Ley 115/94 y sus decretos reglamentarios; se otorgó el reconocimiento oficial de Bachiller Técnico Especialidad Diseño y Confección para la jornada diurna y Bachiller Académico para la jornada nocturna.

En el año 2001 se aprueba el Bachillerato Técnico Especialidad Gestión Empresarial.

En el año 2002 mediante la Resolución 12441 de Octubre 28, el Gobierno Departamental integra los establecimientos educativos Instituto Politécnico Femenino, Concentración Escolar República de Ecuador, Concentración Escolar Margarita Díaz Otero y Concentración Escolar Atanasio Girardot, ordenando que el establecimiento educativo resultante de la integración, se denominará Instituto Politécnico, institución de carácter técnico, bajo la dirección del Licenciado Adolfo Reina Romero.

En el año 2003 se inicia por parte del Municipio de Bucaramanga, la construcción de la nueva planta física ubicada en la Ciudadela Real de Minas.

-Reseña histórica de las Sede B

- 1920: Posible año de fundación “Escuela Varones”.

- 1966: Se crearon las jornadas separadas.
- 1986: Ambas jornadas de 1° a 5°.
- 1987: Personal mixto.
- 1989: Nivel preescolar jornada de la mañana.
- 1991: Nivel preescolar en cada jornada.
- 1994: Inicia labores el restaurante escolar.
- 1996: Construcción restaurante escolar.
- 1997: Remodelación de la planta física.
- 2002: Integración al Instituto Politécnico.

1.1.4 Análisis de plan de área de Lengua Castellana de la Básica Secundaria y la Media Vocacional

De acuerdo con los planteamientos sugeridos por los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional, es importante resaltar parámetros fundamentales para el buen desarrollo y estructuración del plan de área de Lengua Castellana que responda a la formación integral del estudiante y sus necesidades e intereses inmediatos.

Partiendo de los fundamentos de los Lineamientos Curriculares² es pertinente decir que el plan de área de Lengua Castellana debe concebir y plasmar un enfoque semántico-comunicativo. Esto permite dilucidar dos aspectos:

- * Lo semántico: referido a la construcción del significado.

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santafé de Bogotá D.C: Editorial Delfín Ltda. 1998.

- * Lo comunicativo: tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

El trabajo de las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en actos de comunicación. Por ello, es pertinente tomar como orientación la SIGNIFICACION, es decir lograr que el estudiante reconozca el proceso a través del cual los seres humanos llenamos de significado y de sentido el mundo y a su vez configuramos un lugar en este mundo estableciendo interacciones con otros humanos y nos vinculamos a la cultura y sus saberes³.

Por tanto, las cuatro habilidades deben ser llevadas a cabo no como simples prácticas mecánicas e instrumentales, sino como procesos complejos que se van desarrollando a través de actos comunicativos reales y significativos para el estudiante. Desde esta perspectiva, se debe realizar un trabajo pedagógico que esté orientado a que el estudiante descubra los saberes culturales, políticos, ideológicos y estéticos que se ponen en juego en cada una de estas habilidades asignándoles una función social y pedagógica claras dentro de los procesos pedagógicos de la Institución. Según lo anterior, ya no es posible articular las habilidades comunicativas para el manejo correcto de la Lengua, sino para la comprensión y apropiación de las formas como se construyen los significados y los sentidos en la vida cotidiana y cómo utilizarlos en actos comunicativos reales.

Es necesario que el plan de área tome como horizonte de trabajo la significación y la comunicación, asimismo, estar organizado en función de la interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de saberes y el desarrollo de competencias asociadas al campo del lenguaje (gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética).

³ Ibid., p. 47

A su vez, los ejes desde los cuales se realizaron los estándares básicos para la Lengua Castellana conviene ser abordados de manera integral en el trabajo pedagógico y articularse como parámetro para el plan de área.

De acuerdo con los cinco ejes curriculares concernientes al área de Lengua Castellana, es pertinente desarrollar cuatro competencias fundamentales:

- * Competencia crítica para la lectura (en el ámbito de la diversidad textual).
- * Competencia textual en la producción escrita (en los distintos contextos posibles).
- * Competencia argumentativa (en la intervención oral)
- * Competencia para poner en diálogo a los textos (lectura crítico-intertextual. Obras literarias).

Estas cuatro competencias están íntimamente relacionadas con las cuatro habilidades comunicativas pero sustentadas desde la comunicación y la significación.

Con respecto al proceso de evaluación, se puede resaltar que debe ser un camino que conlleve a la investigación y a la formación de la comunidad educativa. Debe estar instaurada en propósitos claros y cargados de sentido para el estudiante. Por ende, debe apuntar a una relación dialógica, flexible y generadora de un *saber* y *saber hacer en contexto*.

La evaluación es una carta de navegación que indica al maestro y a los estudiantes el camino a escoger para el logro de los objetivos educativos. Así entonces, debe ser diseñada de acuerdo a los procesos de pensamiento a los que está referida respondiendo al contexto local, regional y nacional.

Según Nubia Consuelo Ruiz⁴, la evaluación se debe concebir como una “forma de investigación científica”, desde la cual el educador aprende a implementar las actividades requeridas por cada una de las disciplinas impartidas y además lo hace en el tiempo y espacios propicios. El educador hoy es un investigador, no de datos o información muerta, sino de cómo aprenden los sujetos puestos bajo su tutoría, qué limitaciones tiene, cuáles son sus capacidades especiales o sus habilidades particulares y al recopilar información la llena de vida y le imprime valor, para el momento en que la comparte con la clase... La labor real del evaluador es señalar hasta dónde se ha logrado un objetivo establecido; porque los educadores, al evaluar, no se pueden convertir en acompañantes subjetivos con intereses marcados para crear los datos de la evaluación; ellos se convierten en acompañantes responsables del proceso, en generadores de la duda, en copropietarios de los hallazgos, en canales de comunicación a través de los cuales se transmiten los verdaderos datos de dirección a la audiencia (padres de familia, estudiantes, otros educadores, otras instituciones, etc.), interesada en conocer los informes de la evaluación.

En relación con la propuesta de los Estándares Curriculares de Lengua Castellana es necesario abordar en el plan de área, los procesos referidos a la producción y comprensión de textos a partir de actividades cognitivas básicas tales como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación; así se presupone una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, lo cual posibilitará al estudiante en la inserción en cualquier contexto social y la intervención de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.

⁴ RUÍZ; Nubia. Desarrollo de potencialidades y competencias. Santafé de Bogotá: Editorial Prolibros.2002.

Por otra parte, es importante trabajar la transversalidad como estrategia curricular para el área de Lengua Castellana con el propósito de hacer realidad los fines de la educación para que el estudiante comprenda y asuma una posición propia frente a los grandes problemas sociales. Algunas de las ventajas de articular la transversalidad al proceso pedagógico son incorporar el mundo de la vida al aula, integrar las distintas áreas y formar ciudadanos críticos. Además, una de las estrategias para llevar a cabo transversalidad en el aula es a través de preguntas problematizadoras las cuales deberán ser formuladas por los estudiantes para generar la incertidumbre.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), propuso la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional (guía 11)⁵, la cual sirve como tópico para identificar las oportunidades de mejoramiento continuo, teniendo claro que la autoevaluación Institucional es un proceso que requiere de un sistema de recolección y organización de la información durante todo el año escolar. Esta guía toma como referencia cuatro indicadores básicos de gestión: directiva, académica, administrativa y de la comunidad. Para el análisis exclusivo de los planes de área concierne el indicador de gestión académica, que a su vez tiene en cuenta tres dimensiones: el diseño curricular, las prácticas pedagógicas y el seguimiento académico. Éstos se analizan según el cumplimiento de los siguientes ítems: existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo. En este caso, se tendrá en cuenta sólo la dimensión referida al diseño curricular porque las otras dos no se hacen evidentes en los planes de área.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se presentan a continuación los aspectos por mejorar en el trabajo realizado por los maestros de Lengua Castellana en el plan de área de la básica secundaria del Instituto Politécnico:

⁵Guía No. 11 Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional [En línea].Bogotá D.C. Colombia: M.E.N, [Citado el 14 de mayo de 2007]. Actualmente se encuentra en proceso de actualización. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-91093_archivo_pdf.pdf

- ✱ La estructura del plan de área propuesto no tiene una organización lógica en cada uno de los grados y no tienen establecidos criterios en común.
- ✱ Es necesario enriquecer el trabajo por logros e indicadores de logro a través de los estándares, los procesos de pensamiento y los desempeños de evaluación, teniendo en cuenta las políticas vigentes.
- ✱ La propuesta por ejes debería ser articulada y no argumentada, puesto que éstos deben trabajarse de manera integrada.
- ✱ Los ejes referidos no son acordes con los logros propuestos y no son coherentes con los objetivos del área.
- ✱ No se tienen en cuenta las estrategias meta-cognitivas para el desarrollo del pensamiento.
- ✱ En el eje de interpretación y producción de textos no se evidencian los siete niveles de lectura propuestos por Josette Jolibert⁶.
- ✱ No se evidencian las competencias comunicativas específicas del área (semántica, pragmática, enciclopédica, poética, sintáctica, textual y discursiva) sino sólo las generales (interpretativa, argumentativa y propositiva).
- ✱ No existe una relación específica entre los criterios de evaluación y lo que se encuentra mencionado como logros e indicadores de logros.

⁶ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Dolmen, 7ª edición, 1997.

- ✧ Las actividades a realizar en los indicadores de logros no se proyectan como auténticas lo cual no asegura un aprendizaje significativo de los estudiantes.
- ✧ No se establecen estrategias pedagógicas donde se tenga en cuenta la voz propia del estudiante.
- ✧ No se evidencia claramente la transversalidad de las áreas como estrategia curricular.

Por otro lado, de acuerdo a la guía 11 y teniendo en cuenta el proceso de diseño curricular se deben mejorar los siguientes tópicos:

- ✧ En el aspecto referido al plan de estudios; para su elaboración sería indispensable tener en cuenta también los estándares curriculares establecidos por el MEN, de la misma forma los demás documentos que se mencionan en el PEI, igualmente la fundamentación de los planes de aula de todos los docentes.
- ✧ En cuanto al enfoque metodológico las actividades planteadas son acordes con los contenidos básicos enunciados, siendo esto existente en la institución educativa debido a que se hacen explícitos los métodos de enseñanza.
- ✧ No se mencionan en el aspecto de jornada escolar mecanismos articulados y sistemáticos para llevar a cabo el seguimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes.
- ✧ Con respecto a las TICs (tecnologías de la información y comunicación) no se evidencia por ningún lado una política institucional clara y equitativa

sobre la adquisición y uso de estas tecnologías, ni su incidencia en las prácticas de aula.

- ✱ Los recursos y las estrategias metodológicas planteadas son mínimas e insuficientes para el proceso pedagógico.
- ✱ No se tienen en cuenta los diversos modos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).
- ✱ Es necesario contar con instrumentos de seguimiento semanal, mensual y bimensual que permitan describir los avances que se van dando.
- ✱ Los criterios establecidos para la evaluación apuntan a actividades sueltas, no atendiendo a procesos permanentes.

1.1.5 Análisis plan de mejoramiento

Según lo estipulado en la guía # 5 planes de mejoramiento: *y ahora... ¿cómo mejoramos?*⁷ publicada por el Ministerio de Educación Nacional, es importante la realización de los planes de mejoramiento en las instituciones educativas ya que estos permiten plasmar de manera clara y precisa los procesos que se llevan a cabo como metas, procedimientos y acciones que se definen en la gestión institucional en periodos de tiempo específico. Estos a su vez se configuran como una herramienta gerencial de mejoramiento institucional, con la cual es posible

⁷Guía No. 5. Y ahora... ¿Cómo mejoramos? [En línea].Bogotá D.C. Colombia: M.E.N, enero de 2004 [Citado el 14 de mayo de 2007]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-81032_archivo_pdf.pdf

reorientar el camino de la institución educativa hacia unos propósitos y resultados queridos y acordados, a partir de una caracterización y priorización de los problemas más sentidos de la institución.

Además, de los resultados arrojados por las evaluaciones externas, que muestran a las instituciones sus logros académicos y las competencias de sus estudiantes, éstas pasan a mirar también otros aspectos de gestión que la integran y que siempre deben estar al servicio de lo académico; por ende los planes de mejoramiento son realizados a partir de cuatro componentes que hacen parte esencial del proceso:

- Gestión directiva y horizonte institucional, como misión orientadora.
- Gestión académica, como misión esencial.
- Gestión administrativa y financiera, como misión de apoyo.
- Gestión de convivencia y comunidad, como misión vital.

A continuación, se presentarán unos indicadores básicos que permiten a la Institución llevar un registro de sus resultados y utilizar esta información para valorar el estado de cada una de las áreas de la gestión Institucional.

La gestión directiva tiene en cuenta:

Porcentaje de retención escolar, de deserción, de ausentismo de la jornada escolar, de ausentismo a clase, de ejecución del plan de mejoramiento, de permanencia en la institución educativa, número y tipo de casos de conflictos remitidos al Comité de Convivencia e índice de satisfacción con el clima escolar.

La gestión académica tiene en cuenta:

Rendimiento académico interno, por curso, grado, área, y período (porcentaje de estudiantes en excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente, deficiente);

resultados históricos (SABER e ICFES), promoción anual por grado y reprobación anual por área y grado.

La gestión administrativa tiene en cuenta:

Porcentaje de ejecución del Fondo de Servicios Docentes, nivel de uso de recursos educativos institucionales (biblioteca, laboratorios, aula de informática, sala de audiovisuales) y tiempo de respuestas a solicitudes (certificados, cartas, arreglos).

La gestión de la comunidad tiene en cuenta:

Porcentaje de padres que participan en actividades institucionales (reuniones y asambleas), porcentaje de quejas atendidas y quejas recibidas, porcentaje de estudiantes en situaciones de riesgo atendidos con programas o proyectos realizados con la comunidad local.

Con respecto a estos indicadores, el plan de mejoramiento del Instituto Politécnico sólo toma como referencia algunos indicadores de la gestión directiva, como porcentaje de deserción y de retención escolar y en la gestión académica los resultados de pruebas SABER e ICFES, reprobación por área y grado (en este indicador se menciona las áreas afectadas). Los demás indicadores de los diferentes componentes no se hacen evidentes. Por lo tanto, esto denota que los puntos de partida para la realización del plan de mejoramiento son insuficientes, puesto que la gran mayoría de indicadores no son tenidos en cuenta. Sin embargo, el Instituto Politécnico registró otros indicadores que no son tan relevantes para el proceso de mejoramiento de la Institución.

Por otra parte, la Institución debe evaluarse a partir de cada uno de los componentes o áreas de gestión contemplando la escala de desarrollo Institucional propuesta por el M.E.N. en la guía N° 11. Ésta consta de cuatro descriptores que permiten ubicar a la Institución en un lugar determinado de ella

en relación a los procesos vinculados a las áreas que involucra cada componente. Los cuatro descriptores se caracterizan por ser incluyentes. Es decir, cada uno de ellos presupone el desarrollo previo del otro.

Éstos son:

- **EXISTENCIA:** desarrollo parcial, desordenado, incipiente o desarticulado según el caso.
- **PERTINENCIA:** articulación al PEI y a las necesidades de los usuarios y cumplimiento de la normatividad vigente y el contexto.
- **APROPIACIÓN:** el aspecto a evaluar es implementado y difundido ampliamente a la comunidad educativa.
- **MEJORAMIENTO CONTINUO:** evaluación de procesos, se hacen ajustes y mejoras de manera continúa.

Cabe aclarar que lo anterior, se contemplará para el análisis de cada uno de los aspectos que se tuvieron en cuenta en el Plan de Mejoramiento del Instituto Politécnico que a continuación se explicita:

1.1.5.1 Gestión directiva y horizonte institucional

Cada uno de los componentes de la gestión institucional involucra los procesos orientados a facilitar la coordinación e integración de los procesos institucionales y la inclusión de la institución educativa en los contextos local y regional⁸. Los procesos específicos de esta área se agrupan en:

1. **Direccionamiento estratégico:** (misión, visión, principios institucionales, metas institucionales, articulación de planes, proyectos y acciones, cultura institucional, apropiación del direccionamiento).

⁸M.E.N., Guía No. 11 Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional [En línea]. Op cit., p 21.

2. Seguimiento y evaluación: (fortalecimiento para la evaluación institucional, información histórica, uso de los resultados).
3. Comunicación: (sistemas de comunicación, identificación y divulgación de buenas prácticas, comunicación con instituciones y autoridades del sector).
4. Alianzas: (alianzas con el sector productivo, relaciones interinstitucionales).
5. Clima institucional: (integración, trabajo en equipo, manual de convivencia, personero escolar).
6. Gobierno escolar: (consejo directivo y consejo académico).

De acuerdo al proceso que alude al direccionamiento estratégico y horizonte institucional, se omite el aspecto que tiene que ver con la misión, visión y principios institucionales. En lo referente a las metas institucionales, se establecen únicamente tres, pero éstas giran en torno a un objetivo el cual se limita a establecer convenios en el sector productivo del entorno para la realización de las prácticas.

En el aspecto concerniente a la articulación de planes, proyectos y acciones se menciona en el objetivo el establecer proyectos de desarrollo institucionales y éstos se articulan con unas acciones para llevar a cabo este objetivo, además se registra el establecimiento de planes a mediano plazo y planes anuales pero no se registran cuáles ni cómo se van a desarrollar. A su vez, el aspecto de la cultura institucional no se menciona en el plan de mejoramiento, pues no se hacen evidentes los comportamientos, actitudes y valores de los estudiantes de las diferentes sedes.

Por otra parte, la apropiación del direccionamiento se registra en el Plan de Mejoramiento por lo que se afirma que se realizan charlas, conferencias, reuniones periódicas, carteleras, circulares etc, todo esto con el fin de difundir información entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta el proceso de seguimiento y evaluación, se puede evidenciar que el aspecto de procedimiento para la evaluación institucional no se determina en el plan de Mejoramiento. Es decir, no se menciona una metodología detallada para evaluar, ni la evaluación del desempeño de los equipos docentes y administrativos, tampoco un proceso de evaluación establecido.

Asimismo, la información histórica no se hace mención en el Plan de Mejoramiento porque no es explícita la información parcial sobre el desempeño de las diferentes áreas a través del tiempo en cada una de las sedes ni el aspecto referido al uso de los resultados.

Con respecto al proceso de mecanismos de comunicación, se presenta un aspecto que alude a los sistemas de comunicación los cuales se encuentran explícitos como una debilidad para la Institución y se propone como plan de acción mejorar los sistemas de comunicación orales, escritos y mixtos. A su vez, la identificación y divulgación de buenas prácticas se cita estableciendo reuniones periódicas con coordinadores, docentes, padres de familia y estudiantes pero no se determina el propósito por el cual se realizarán dichas actividades. Además, La institución no evidencia una comunicación permanente con otras instituciones del sector, pues simplemente se menciona que debe existir comunicación en el interior del plantel.

Otro proceso a tener en cuenta, son las alianzas y los acuerdos institucionales el cual abarca las alianzas con el sector productivo cuando se afirma que los proyectos se implementan mediante convenios con dicho sector, pero no se indica si se reciben aportes o donaciones por parte de éste. Ahora, las relaciones interinstitucionales que establece el Instituto Politécnico con la Policía, el SENA, el ITAE, empresas de confección y universidades se muestran como fortaleza en la auto-evaluación institucional en el componente de la gestión directiva.

Por otro lado, el proceso de clima institucional presenta la integración como aspecto débil, puesto que ésta no se aplica en las diversas sedes ni se propone cómo se realizarán las jornadas de acompañamiento que plantean como acción de Mejoramiento. De modo similar, el trabajo en equipo se enuncia como debilidad por lo que se afirma que se deberían hacer cambios o ajustes tendientes a mejorar el clima laboral (relaciones entre compañeros); pero, no se propone la forma para llevarlo a cabo. Igualmente es necesario la mención del manual de convivencia para la realización del plan de Mejoramiento Institucional; aspecto que fue nombrado en la gestión académica teniendo su lugar en la gestión directiva.

En cuanto al aspecto que indica las acciones a realizar el personero escolar, se muestra como propuesta de acción de mejoramiento dinamizar el proceso de elección del gobierno escolar y su implementación en el Instituto. Sin embargo no se hace evidente como ponerlo en marcha.

Por último, el proceso del gobierno escolar no es mencionado como evaluado desde el Plan de Mejoramiento. Por lo tanto no se sabe si éste tiene impacto en el diseño e implementación del proyecto pedagógico, cada cuánto se reúnen sus miembros o si se ocupan por atender asuntos administrativos pendientes.

1.1.5.2 Gestión administrativa

En este componente se analizan la capacidad de la institución para guiar sus sistemas de apoyo en beneficio del quehacer pedagógico y la manera como la administración fundamenta su razón de ser en función de las demandas de la gestión académica⁹. Para ello, las áreas que determinan el respectivo análisis son:

1. Apoyo financiero y contable: (presupuesto anual del FSE, contabilidad, recaudo de ingresos, procesos de compra).
2. Apoyo a la gestión académica: (procesos de matrícula, archivo académico, boletines de notas).

⁹ Ibid., p 36

3. Administración de recursos físicos: (adquisición de los recursos para el aprendizaje, suministros y dotación, mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje, seguridad y protección).
4. Administración de la planta física: (mantenimiento planta física, programas para adecuación y embellecimiento de la planta física, seguimiento al uso de espacios).
5. Servicios complementarios: (servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud).
6. Talento humano: (perfiles, formación y capacitación, apoyo y estímulo a la investigación, evaluación de desempeño).

En el plan de mejoramiento del Instituto politécnico no se hace evidente cómo es la prestación de los servicios por parte del área administrativa y por lo tanto no es posible analizar si estos se adecuan a las necesidades y expectativas del área pedagógica. Por su parte, en el plan de acción se estipulan de manera limitada el desarrollo institucional de la gestión administrativa, debido a que el objetivo de este componente se orienta sólo al presupuesto monetario, a la administración y cuidado de los bienes institucionales.

Con referencia al aspecto o el proceso que se lleva a cabo con el apoyo financiero y contable de la Institución, se puede decir que ésta no manifiesta la manera cómo se utilizan mecanismos de planeación financiera pues, sólo se rigen por la rendición de cuentas a los entes gubernamentales haciendo un registro de las acciones financieras. Desde este punto de vista, no se toma en cuenta el aspecto que alude al presupuesto anual del FSE, sino que enuncian directamente la contabilidad que se maneja, la cual la ubican como una fortaleza por lo que los recursos se encuentran bien distribuidos y manejados.

En lo que respecta al recaudo de ingresos, no se menciona si se realizan o no actividades para este proceso, igualmente con los procesos de compra de los

recursos de aprendizaje, no se evidencian si se hacen consultas a los estudiantes de las necesidades de la institución. Sin embargo, se mencionan carencias como un espacio apropiado para charlas y conferencias para atención a padres de familia, enfermería y tienda escolar, pero no se indica cómo se realizará esta gestión.

De acuerdo al proceso que alude al apoyo de la gestión académica, los aspectos que responden a dicho proceso no se registraron en el plan de mejoramiento. Es decir, es imposible tener conocimiento desde ese documento cómo se maneja el proceso de matrícula, la archivación de la información histórica de los estudiantes de todas las sedes y la expedición de constancias, certificados; ni el sistema implementado para la expedición de boletines de notas.

Con relación al proceso de administración de recursos no se registra el proceso por el cual adquieren o pretenden adquirir los recursos de aprendizaje requeridos ni se menciona si se realiza el mantenimiento de equipos y recursos y la manera como se hace este mantenimiento (para este caso sólo se pretende mejorar el mantenimiento de los pupitres pero no se especifica de manera detallada como se hará la propuesta). En adición a lo anterior, no se muestra el panorama ni las medidas preventivas de los riesgos físicos que existen en la institución.

Según lo estipulado para el proceso de administración de la planta física se denota como debilidad la falta de personal para el mantenimiento, embellecimiento y aseo de las instituciones locativas. A pesar de concretar esta debilidad no se especifican programas o propuestas para solucionar este inconveniente. De igual forma, no está registrado si se hace o no un seguimiento sistematizado sobre el uso de los espacios físicos de la Institución.

En cuanto al proceso de administración de servicios complementarios, en el plan de mejoramiento se determina la carencia de un médico, una enfermera y un

psicólogo para lo cual proponen solicitar a las universidades practicantes para prestar estos servicios.

Por otra parte, en el proceso referido al talento humano se omite el aspecto que tiene que ver con los perfiles para la selección de personal. Sin embargo, se enuncia como meta a desarrollar procesos de formación y capacitación docente pero no se estipula el plan de acción requerido para el alcance de esta meta. Asimismo, no se registran la ejecución de procesos investigativos ni una evaluación periódica del desempeño del ejercicio docente.

1.1.5.3 Gestión académica

Este componente recoge lo que se considera una de las funciones más claves de las instituciones educativas y su razón de ser “asegurar las competencias de los estudiantes”. En este apartado se indaga por los elementos estructurales de la gestión académica, los aspectos básicos de las prácticas de aula y el seguimiento y evaluación. El análisis de este componente se realiza a partir de tres dimensiones o aspectos fundamentales¹⁰:

1. Diseño curricular: (plan de estudios, enfoque metodológico, evaluación, recursos, jornada, tecnologías de la información y la comunicación).
2. prácticas pedagógicas: (relación pedagógica, planeación en el aula, estilo pedagógico, evaluación en el aula).
3. seguimiento académico: (seguimiento al ausentismo, seguimiento de resultados académicos, uso pedagógico de la evaluación externa, actividades de recuperación, apoyo pedagógico).

¹⁰ Ibid., p 30.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que en el componente de gestión académica del plan de mejoramiento del Instituto Politécnico se hacen notorios los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones externas, pero no se hace un seguimiento específico a éstos para analizar si los procesos que se llevan a cabo con los estudiantes dan resultado o no y de qué manera. Igualmente, no se observa el rendimiento académico interno, por curso, grado, área y período ni la promoción anual por grado, ni la reprobación anual por área como lo plantea la guía N° 11 del M.E.N.

En el proceso del diseño curricular no se hacen específicos aspectos fundamentales como el plan de estudios, el cual es un mecanismo de seguimiento y retroalimentación a través del cual se mantienen su pertinencia y calidad, un enfoque metodológico donde se hagan explícitos los métodos de enseñanza por áreas, la evaluación del desempeño académico estudiantil, los recursos para el aprendizaje y las políticas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS).

En el ámbito del seguimiento académico no se clarifican las estrategias para controlar el ausentismo de los estudiantes ni el seguimiento que se hace a los resultados académicos de los mismos. De igual manera, se hace caso omiso al uso pedagógico de las evaluaciones externas como las actividades periódicas de recuperación y el apoyo pedagógico de los docentes a los estudiantes de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

Con relación a las prácticas pedagógicas, no se reconoce la interacción pedagógica como un proceso educativo que privilegia la relación unilateral con el docente, tampoco se muestra la herramienta de planeación de los docentes donde se hacen evidentes: los contenidos del aprendizaje, los logros, y los resultados didácticos ni el estilo pedagógico al igual que la evaluación en el aula.

El objetivo presentado en el plan de mejoramiento en lo que respecta a la gestión académica se dirige específicamente a los maestros y al sentido de las acciones que desarrollan con sus estudiantes, que a los contenidos de enseñanza y el dominio de la información por parte del estudiantado. A su vez, las metas que se plantean para alcanzar este objetivo plantea la implementación de estrategias para mejorar el nivel académico manifestándose en las acciones tales como unificar el plan de estudios desde preescolar hasta undécimo grado y la aplicación de simulacros de Pruebas ICFES- PRUEBAS SABER con retroalimentación y seguimiento de cada área. Éstos son pertinentes de acuerdo al proceso de seguimiento académico. Sin embargo, debería plantearse un seguimiento a la incidencia de los resultados de la aplicación de los simulacros de las evaluaciones externas en el aula, para hacer los ajustes o correcciones oportunas.

Finalmente, las otras metas propuestas no son pertinentes en el componente académico sino que deben enunciarse y proponerse en el componente de gestión directiva puesto que hace referencia a la conformación de líderes en el aula, gobierno estudiantil y el ejercicio de la convivencia y la solución de conflictos lo cual prevalecen como propuestas convenientes para mejorar el clima institucional.

1.1.5.4 Gestión de la comunidad

El área de la gestión de la comunidad comprende aquellos procesos orientados al análisis de las necesidades de la comunidad y al desarrollo de la capacidad de respuesta de la institución hacia su comunidad y la sociedad en general¹¹. El componente de la gestión de comunidad comprende procesos específicos que deben integrarse al plan de mejoramiento como:

¹¹ Ibid., p 44.

1. participación y convivencia: (manejo de conflictos, participación de los estudiantes, asamblea de padres de familia, participación de los padres de familia).
2. prevención de riesgos naturales y psicosociales: (programas de prevención y atención de riesgos psicosociales, programas de prevención de riesgos físicos, programas de seguridad).
3. permanencia e inclusión: (atención a poblaciones con necesidades especiales, necesidades y expectativas de los estudiantes, proyecto de vida, seguimiento a egresados).
4. proyección a la comunidad: (oferta de servicios a la comunidad, escuela de Padres, uso de la planta física y de los medios, servicio social).

De acuerdo al proceso de participación y convivencia que tiene en cuenta la creación de espacios y formas de comunicación que conllevan a los miembros de la comunidad a la participación y toma de decisiones y acción de la institución educativa; el plan de mejoramiento del Instituto Politécnico hace evidente la existencia como un primer nivel en relación al manejo de conflictos puesto que el Instituto expone como acciones a su proceso de mejoramiento, la realización de charlas y talleres con estudiantes y padres sobre drogadicción, prostitución y pandillismo. La participación de los estudiantes no se menciona en el plan, de la misma forma que la asamblea de los Padres de familia. Por otra parte, el Instituto propone como meta propiciar la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el progreso institucional. Sin embargo, las acciones encaminadas al cumplimiento de la meta no registran la forma o estrategia de participación a padres.

Ahora, teniendo en cuenta el proceso de prevención de riesgos naturales y psicosociales, la institución ofrece actividades de prevención y atención de riesgos psicosociales como charlas a estudiantes sin reportar la relación que tiene el programa con los factores de riesgo de la comunidad y su respectivo

análisis en cuanto a programas de prevención de riesgo físicos; el plan de mejoramiento del Instituto Politécnico expone como indicador el mejoramiento del auto-cuidado de la salud y el cuerpo de manera aislada a las acciones. Es decir, no es clara la acción que encamina dicho proceso. Por otra parte, no se mencionan planes de acción frente a accidentes o desastres naturales como respuesta al proceso en el aspecto de seguridad.

Con relación al proceso de permanencia e inclusión, en el aspecto de atención a poblaciones especiales, la institución tiene como acción la remisión de casos especiales a psicorientación, y como indicador el seguimiento del mismo; sin estipular políticas para atender a dichas poblaciones. Asimismo, no se encuentra registrado al proceso la atención a las necesidades y expectativas de la comunidad estudiantil; no es evidente los mecanismos a utilizar para recoger dicha información y sólo se muestra como indicador un mínimo porcentajes de estudiantes que no justifican sus ausencias; pero, no se demuestra el modo procedimental. De acuerdo al proyecto de vida es posible que la Institución apoye a los estudiantes en la formulación del mismo. No obstante, muestra como acción el desarrollo de conferencias mediante círculo cerrado de TV a padres, a docentes, estudiantes y exalumnas sobre superación personal, generación de empresa, emprendimiento y empresarismo; sin tener clara la meta a cumplir, por tal motivo se hace confuso o incoherente. De la misma manera, la información acerca del contacto con egresados para el mejoramiento institucional no se especifica en las metas propuestas ni en las acciones, excepto en la participación de conferencias ya mencionadas.

Ahora bien, dando una mirada a la Institución en cuanto a la proyección a la comunidad, no se evidencian acciones encaminadas a ofrecer servicios a la comunidad, es posible que existan pero es necesario registrar metas para el mejoramiento del mismo. No existe en el Instituto Politécnico Escuela de Padres y tampoco se proponen metas que promuevan a dicha dificultad. Por otro lado, es

necesario registrar acerca del uso de la planta física y de los medios que están a disposición de la Institución; es decir, programas de uso, colaboración de la comunidad y la evaluación continua que mejoren los recursos. Otro aspecto que no se hace evidente en el Plan de Mejoramiento es el servicio social que deben realizar los estudiantes. Éste, debe ser evaluado desde las necesidades, expectativas y satisfacción de la comunidad estudiantil después de una debida apropiación del mismo.

1.1.6 Diagnóstico pruebas saber

Las Pruebas Saber se constituyen en una herramienta evaluativa muy significativa para conocer el estado de los estudiantes en cuanto a los conocimientos específicos de las distintas áreas, los cuales deben saber y saber aplicar en contextos específicos según las circunstancias del entorno. Por esta razón, es de gran relevancia analizar los resultados arrojados por los estudiantes del Instituto Politécnico para clarificar un horizonte de trabajo en el área de Lengua Castellana.

1.1.6.1 Marco teórico y legal

El propósito general del programa de evaluación nacional para la educación básica denominado “Pruebas Saber” ha sido el de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y análisis pertinentes sobre la educación en el país, de tal manera que se constituyan en una base sólida para la toma de decisiones en las diferentes instancias del servicio educativo, y para la definición o reorientación de políticas que fortalezcan la gestión del sector y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas deben fomentar el mejoramiento institucional a través de estrategias que permitan fortalecer cada una de las áreas evaluadas por medio del sistema evaluativo de las Pruebas Saber. Por tal motivo, es importante reconocer cuales son los conocimientos que los estudiantes necesitan reforzar para

consolidar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las pruebas saber nacen de unas políticas educativas propuestas por el Gobierno Nacional y a su vez el Ministerio de Educación Nacional con el fin de buscar la calidad de la educación. Éstas políticas son:

Lineamientos curriculares¹²

Los lineamientos curriculares son orientaciones pedagógicas y conceptuales que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica, para afianzar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares constituyen referentes de apoyo en conjunto con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales¹³

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Op. Cit.

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación 115. Santa fe de Bogotá: Comisión Episcopal para la Evangelización de la Cultura y la Educación, 1994. p 13.

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística y cultural.

- Numeral 3 modificado por el artículo 65 de la Ley 397 de 1997, publicada en el Diario Oficial No. 43.102 del 7 de agosto de 1997.

4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática

Artículo 78. Regulación del currículo¹⁴

El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

¹⁴ Ibid., p 32.

Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley.

Estándares curriculares¹⁵

Los estándares son la primera etapa de un proceso que se extenderá a las demás áreas obligatorias y fundamentales que establece la Ley 115 de 1994 y se constituyen en una base para que las instituciones escolares los enriquezcan con sus experiencias.

El punto de partida fueron los lineamientos curriculares producidos por el Ministerio de Educación. Su desarrollo se enriqueció con la participación de maestros de diversas regiones y de académicos, así como con la consulta a currículos de otros países.

Con los estándares curriculares se busca dar mayor concreción a los lineamientos expedidos, de manera que las instituciones escolares cuenten con una información común para formular sus planes de estudio, respetando su autonomía.

¿Qué son los estándares?

Un estándar en educación especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización

¹⁵ Guía # 6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. [En línea]. Bogotá D.C. Colombia: M.E.N, [Citado el 14 de mayo de 2007]. Disponible en: http://menweb.mineducacion.gov.co:8080/saber/GUIA_6.pdf

personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse.

¿Cuál es la diferencia con los lineamientos curriculares?

Los lineamientos curriculares son directrices generales sobre el currículo; son la filosofía de las áreas. Los estándares están fundamentados en ellos, pero son más precisos, son para cada grado y dentro del grado para un desempeño concreto. Las evaluaciones, tanto internas como externas, se harán con base en ellos y serán revisados periódicamente.

Revolución educativa¹⁶

Es una política educativa propuesta por el Gobierno Nacional bajo la presidencia de Álvaro Uribe Vélez. Ésta busca dar respuesta a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico, y mejorar la calidad de vida de la población. Para tal propósito, se definieron tres políticas educativas básicas: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo. En lo que respecta a la calidad de la educación, se toman en cuenta las Pruebas Saber como diagnóstico para tener conocimiento sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje que se deben llevar a cabo para el mejoramiento de los mismos en las Instituciones.

¹⁶Plan Sectorial 2006-2010. [En línea]. Bogotá D.C. Colombia: M.E.N, [Citado el 14 de mayo de 2007]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-2025_recurso_1_pdf.unknown

¿Cuál ha sido el recorrido de las pruebas saber hasta ahora?

Sin lugar a dudas, es común creer en materia de evaluación a estudiantes lo nuevo y novedoso que han sido las pruebas Saber. Ahora, hacer una mirada retrospectiva acerca de las mismas implica mencionar cuándo y cómo empezaron.

En primer lugar, una de las dificultades que ha tenido el sistema educativo en Colombia es la carencia de información válida para llegar a cabo diseños y políticas educativas que apunten a mejorar la calidad. Por tal motivo, la década de los noventa fue el inicio de la puesta en marcha de la evaluación como herramienta fundamental para la construcción de diagnósticos verídicos en el campo educativo y como medio para llevar a cabo propuestas de mejoramiento Institucional. En efecto, los años noventa fueron un poco tarde. A partir de la década de los 50, los países conocidos hoy como desarrollados empezaron a modificar los contenidos curriculares, a pensar en sus procesos educativos con base en evaluaciones que daban cuenta de la condición educativa y orientaba a la formación en competencias básicas como el camino para el desarrollo de un país.

En 1991-1999 el Ministerio de Educación Nacional logró obtener información sobre competencias básicas en las áreas de Lenguaje y matemáticas de los grados 3°, 5°, 7° y 9°. Las pruebas Saber se realizaron en este tiempo de manera muestral y periódica bajo la coordinación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y organismos especializados. Los resultados arrojados por dichas pruebas fueron valiosos aunque no garantizaban confiabilidad, así que, se propuso una muestra maestra en la que se involucraban instituciones urbanas, rurales y no oficiales a nivel nacional, departamental y de ciudades capitales como Bogotá, Barranquilla, Cali y Medellín.

De los últimos resultados se lograron políticas educativas a nivel Nacional y local, se brindó orientaciones a las instituciones que participaron en el proceso muestral con el objetivo de mejorar. Por otra parte, las instituciones que no participaron no obtuvieron ningún beneficio y a partir de esta situación el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que fue conformado en 1994 modificó la evaluación muestral a evaluación censal en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales.

Con referencia al Sistema Nacional de Evaluación de la Educación la Ley General de la Educación en el artículo 80 aborda la evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política. El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

La nueva evaluación que se hace de manera censal empieza a realizarse desde el año 2002 en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas; áreas de las cuales se consideran pilares para el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes. Esta evaluación que se realiza a través de las pruebas Saber ha traído beneficios a nivel educativo en tanto muestra resultados institucionales, locales, departamentales y nacionales con la oportunidad de poner en mejora las debilidades encontradas y fijación de metas claras a alcanzar en la búsqueda de la calidad educativa.

En noviembre de 2003 se completó en el país la evaluación censal en los grados 5° y 9° de la educación básica. Constituyéndose en línea de base para la identificación de niveles de logro de competencia en los que se encuentra la educación colombiana y para encaminar propuestas y proyectos que estén en desarrollo en el Plan Revolución Educativa, el cual busca dar respuesta a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico, y mejorar la calidad de vida de la población. Para cumplir este objetivo, el Plan de Desarrollo Educativo ha definido tres políticas educativas básicas:

- * Ampliar la cobertura educativa.
- * Mejorar la calidad de la educación.
- * Mejorar la eficiencia del sector educativo.

En cuanto a la segunda política educativa básica *mejorar la calidad de la educación*, el plan sectorial 2002-2006 promulga como objetivo lograr que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida.

El desafío de la política de calidad consiste en involucrar a los maestros, a los padres de familia y a la sociedad en general, en el propósito común de poner en

marcha un sistema de mejoramiento continuo de la calidad a partir de los siguientes tres elementos:

1. la definición y difusión de estándares educativos.
2. la socialización de los resultados de un sistema de evaluaciones periódicas.
3. la formulación de planes de mejoramiento propuestos desde las instituciones educativas.

A continuación se presenta la tabla 1¹⁷ que muestra el recorrido de las pruebas Saber desde 1991 hasta 2005:

¹⁷ ¿Cómo interpretar la evaluación pruebas saber? [En línea]. FERNANDEZ, Héctor. Bogotá D.C. Colombia. 2005. [Citado el 14 de mayo de 2007]. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co

Tabla1. Recorrido de las Pruebas saber

| Año | Semestre | Grados | Calendario | Áreas | Tipo | Entidades Territoriales | No. Estudiantes | Responsable de la aplicación |
|------------------------------------|----------|--------------|------------|--|----------|-------------------------|------------------|---|
| 1991 | 2 | 3° y 5° | A | Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados | Muestral | 13 | 15.002 | Instituto SER de investigaciones |
| 1992 | 1 | 3° y 5° | B | Lenguaje y Matemáticas | Muestral | 3 | 5.800 | Instituto SER de investigaciones |
| | 2 | 7° y 9° | A | Lenguaje y Matemáticas | Muestral | 20 | 28.000 | SER - ICFES |
| 1994 | 1y2 | 7° y 9° | AYB | Lenguaje y Matemáticas | Muestral | 29 | 30.015 | ICFES |
| 1997 | 2 | 3° y 5° | A | Lenguaje y Matemáticas | Muestral | 32 | 99.789 | ICFES |
| 1998 | 1 | 3° y 5° | B | Lenguaje y Matemáticas | Muestral | 3 | 30.667 | ICFES |
| | 2 | 7° y 9° | A | Lenguaje y Matemáticas | Muestral | 32 | 100.469 | ICFES |
| 1999 | 1 | 7° y 9° | B | Lenguaje y Matemáticas | Muestral | 3 | 25.191 | ICFES |
| 2002 | 1 | 3°, 5°,7°,9° | AYB | Lenguaje y Matemáticas | Censal | 5 | 205.001 | Sistema Especializado de Información - SEI-CORPOEDUCACIÓN |
| | 2 | 3°, 5°,7°,9° | AYB | Lenguaje y Matemáticas | Censal | 27 | 192.856 | SEI-CORPOEDUCACIÓN |
| 2003 | 1 | 5° y 9° | AYB | Lenguaje y Matemáticas | Censal | Certificadas | 646.951 | ICFES |
| | 2 | 5° y 9° | AYB | Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas | Censal | 78 | 1.034.049 | ICFES |
| 2005 | 1 y 2 | 5° y 9° | A Y B | Lenguaje, naturales, sociales, matemáticas, competencias ciudadanas. | censal | 78 | 1,251.458 | ICFES |
| Total Estudiantes Evaluados | | | | | | | 3,665.248 | |

¿QUÉ SON LAS PRUEBAS SABER?¹⁸

Son pruebas objetivas aplicadas de manera censal en coordinación con el ICFES a las y los estudiantes de los grados 5º y 9º de educación básica, las cuales permiten evaluar si ellos están consiguiendo o no, y en qué grado, las competencias básicas para la vida, orientadas por los estándares básicos de competencias expedidos por el MEN; esto es, el saber y el saber hacer del estudiante en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, áreas de formación básica y de carácter integral que permiten a los estudiantes desarrollar sus potencialidades para seguir aprendiendo y desempeñándose socialmente de manera eficaz y eficiente.

¿QUÉ MIDEN LAS PRUEBAS SABER?

Miden lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en un contexto determinado. Es decir, *competencias* desarrolladas en la Educación Básica indispensables para la solución de problemáticas de la vida cotidiana. Al leer las Pruebas Saber es importante interpretar los resultados del informe de acuerdo con la estructura de decodificación; analizarlos y reflexionar según el plan de estudios y en las metas que se ha trazado la institución, asimismo, diseñar un plan de mejoramiento pertinente y realizable.

¹⁸ Guía No. 2 ¿Cómo entender las Pruebas Saber y qué sigue? [En línea]. Bogotá D.C. Colombia: M.E.N, 2005. [Citado el 16 de mayo de 2007]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81029_archivo.pdf

¿CUÁL ES LA ESTRUCTURA DE LAS PRUEBAS?

Las pruebas están construidas con base en tres dimensiones (componentes, competencias y niveles). Así, cada ítem en la Prueba refiere a un componente temático propio de un área, exige que los estudiantes pongan en juego un tipo de competencia y tiene un nivel de complejidad (B, C, D o E).

Componentes: Los componentes de las pruebas se relacionan con los ejes de contenido de los estándares. Cada uno conforma un subconjunto de preguntas en la Prueba y refiere a un ámbito temático propio del área en la que se encuentra.

Competencias: Las competencias se evidencian en desempeños que integran conocimientos y procedimientos, para resolver con éxito determinadas tareas o problemas. Tienen que ver con lo que aprendieron a hacer los niños, niñas y jóvenes con su saber. Cada área ha definido sus propias competencias.

Niveles: Las preguntas comportan tres niveles de complejidad y de abstracción que implican las acciones que deberá realizar el estudiante para responderlas.

El nivel básico (B para 5° y C para 9°) parte de lo más particular y concreto. (modo literal).

En el nivel intermedio (C para 5° y D para 9°) la percepción se afina y la diferenciación se hace cada vez más rica, estableciendo relaciones nuevas entre los contenidos de la percepción. (Modo inferencial)

En el nivel más alto (D para 5° y E para 9°) se ordenan y comprenden los fenómenos desde conceptualizaciones universales y teorías que implican un grado mayor de abstracción y conocimiento. (Modo crítico-intertextual)

La estructura que se acaba de describir aplica para todas las áreas, excepto para

Competencias Ciudadanas, en la que se evalúan y reportan las competencias de manera independiente por medio de un promedio y una desviación estándar.

¿POR QUÉ QUINTO Y NOVENO?

Porque son los grados en los cuales se finaliza el ciclo de la Educación Básica primaria (quinto) y Educación Básica secundaria (novenos). Con los resultados que arroja se demuestra la formación que brinda cada institución educativa.

¿QUÉ SE MIDE EN LENGUAJE?

Las pruebas en Lenguaje miden lo alcanzado frente a lo que se espera lograr en el proceso de comprensión lectora. Tienen en cuenta competencias (textual-discursiva), componentes (sintáctico, semántico y pragmático) y niveles de logro (literal, inferencial y crítico-intertextual).

❖ **Competencia textual:** capacidad para identificar tipologías textuales, rasgos específicos en cada clase de textos, reconstruye estructuras locales y globales. Además de reconocer y construir la organización lógica de los textos.

❖ **Competencia discursiva:** capacidad de seleccionar el tipo de texto según la situación comunicativa. Es poner en práctica la competencia textual.

❖ **Componente sintáctico:** tiene en cuenta la coherencia y cohesión de los textos. (cómo se dice).

❖ **Componente semántico:** comprende el contenido del texto. Es decir, es el significado y el sentido. (Qué se dice).

❖ **Componente pragmático:** se refiere a la forma en que se usa el lenguaje y sus relaciones con el contexto. (actos de habla, texto y contexto: para qué se dice).

❖ **Nivel literal:** explora la posibilidad de leer el texto, lo que el texto dice de manera explícita. también se refiere a la comprensión de un significado local de sus componentes. Privilegia la lectura denotativa o función denotativa del lenguaje.

❖ **Lectura inferencial:** explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto o en la situación de comunicación. Supone una situación global de comunicación: reconoce las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.

❖ **Lectura crítico-intertextual:** explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada al respecto. Supone la elaboración de un punto de vista. Además, se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de uno con el de otro u otros textos.

1.1.6.2 Interpretación y sugerencias pruebas saber

Tabla 2. Resultados Pruebas saber niveles de competencia del área de Lenguaje 2005; Instituto Politécnico jornada mañana.

| Grado 5° | | | | | | | | | | |
|----------|---------|----------|-----------|-------|--------|-------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|--------------------|
| TABLA 1 | | TABLA 2 | | | | TABLA 3 - Comparaciones | | | | |
| Nivel | Plantel | Esperado | Municipio | Dpto. | Nación | Nivel | Plantel Vs. Esperado | Plantel Vs. Municipio | Plantel Vs. Dpto. | Plantel Vs. Nación |
| A | 0.00 | 5 % | 1.14 | 2.43 | 3.79 | A | + (-5) | +(-1.14) | +(-2.43) | +(-3.79) |
| B | 12.50 | 20 % | 10.16 | 14.95 | 19.31 | B | +(-7.5) | -(2.34) | +(-2.45) | +(-6.81) |
| C | 43.75 | 20 % | 42.38 | 48.29 | 47.80 | C | -(23.75) | -(1.37) | +(-4.54) | + (-4.05) |
| D | 43.75 | 55 % | 46.32 | 34.32 | 29.10 | D | -(-11.25) | -(-2.57) | +(9.43) | +(14.65) |
| Grado 9° | | | | | | | | | | |
| TABLA 1 | | TABLA 2 | | | | TABLA 3 - Comparaciones | | | | |
| Nivel | Plantel | Esperado | Municipio | Dpto. | Nación | Nivel | Plantel Vs. Esperado | Plantel Vs. Vs. | Plantel Vs. Dpto. | Plantel Vs. Nación |
| A | 0.00 | 5 % | 1.00 | 1.58 | 2.54 | A | + (-5) | +(-1) | + (-1.58) | +(-2.54) |
| C | 9.41 | 20 % | 14.06 | 16.38 | 21.19 | C | +(-10.59) | + (-4.65) | +(-6.97) | +(-11.78) |
| D | 51.76 | 20 % | 46.19 | 46.73 | 46.07 | D | -(31.76) | -(5.57) | -(5.03) | -(5.69) |
| E | 38.82 | 55 % | 38.74 | 35.31 | 30.20 | E | - (-16.18) | +(0.08) | +(3.51) | +(8.62) |

En la anterior tabla del grado 5º de la jornada mañana, se puede evidenciar que no existe ningún estudiante del Instituto Politécnico en el nivel A, lo cual significa que el plantel supera este nivel de competencia en comparación con los grupos de referencia. Por tanto, esto se considera una fortaleza. Asimismo, tomando como referencia el nivel B, se puede observar que el plantel está por debajo del máximo esperado, del departamento y de la nación, evidenciándose en la tabla de comparaciones como un aspecto positivo ya que presenta una diferencia del 7.5%, 2.45% y 6.81% respectivamente. Cabe aclarar, que este promedio es deseable puesto que indica que pocos son los estudiantes que no han logrado superar el nivel literal.

En cuanto al nivel C, la Institución se encuentra por encima del máximo esperado, esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes se encuentran en los niveles B y C y que además no logran pasar al nivel crítico-intertextual en donde deben estar como “mínimo” el 55% de los estudiantes. Finalmente, en el nivel D, a pesar de ser pocos los estudiantes que se encuentran allí, la Institución está por encima del Departamento y la Nación con diferencias notorias del 9.43% y el 14.65%.

Con relación a la tabla del grado 9º, se puede leer la concurrencia con el grado 5º en cuanto a los dos primeros niveles. Sin embargo, en el nivel D (lectura inferencial) hay un mayor porcentaje de estudiantes que en el nivel C del grado 5º. Es decir, que la gran mayoría de estudiantes de noveno se encuentran en el nivel inferencial a diferencia del porcentaje indicado en el grado 5º de dicho nivel. En otras palabras, 5º está en mejores condiciones que el grado 9º con relación al nivel de logro de competencias. Con respecto al siguiente nivel (E), la institución no supera el mínimo esperado con una diferencia notoria del -16.18%. Esto quiere decir, que los estudiantes de noveno grado aún no han adquirido el nivel crítico-intertextual.

Desde este punto de vista, es recomendable realizar la práctica pedagógica a partir de las siguientes sugerencias de tipo curricular, metodológico y evaluativo:

- ✱ Entendido el currículo como “un principio organizador de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas”¹⁹, es necesario llevarlo a cabo por procesos. Es decir, propender por un trabajo pedagógico flexible que se ajuste a las necesidades de la Institución.

- ✱ Para superar las debilidades encontradas en el nivel inferencial es importante trabajar con los estudiantes la macro estructura de los textos; en esta se implica la acción cooperante del lector capaz de generar procesos de inferencia cada vez con un grado más de profundidad²⁰. Por otra parte, con el fin de lograr que los estudiantes alcancen el nivel de lectura crítico-intertextual, se propone que se le permita al estudiante interrogar los textos (qué dice el texto, quién lo dice, cómo lo dice, para qué lo dice y cuándo lo dice) y elaborar sus puntos de vista con miras a generar sentidos y formar un lector autónomo y crítico.

- ✱ En concordancia con lo anterior, la evaluación debe ser permanente y por procesos. Teniendo en cuenta, que ésta se convierte en una herramienta de investigación y de formación docente, llena de sentido para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Desde luego, es pertinente tener en cuenta no sólo los resultados de los exámenes orales y escritos sino también el interés que manifiestan los estudiantes por escribir e interpretar textos en situaciones como: al recordar información, justificar ausencias y envío de mensajes a los padres de familia y amigos; los comentarios y recomendaciones que hacen a sus pares de los textos que han leído tales como libros, caricaturas, las

¹⁹ M.E.N., Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Op. Cit., p.30.

²⁰ CASTILLO, Martha Jeaneth. La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas 1991-2004. En: Revista Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Edición N° 9, 2004.

imágenes publicitarias, las películas, video-juegos, noticias, páginas Web, telenovelas entre otros.

Tabla 3. Resultados Pruebas saber niveles de competencia del área de Lenguaje 2005; Instituto Politécnico jornada tarde.

| Grado 5° | | | | | | | | | | |
|----------|---------|----------|-----------|-------|--------|-------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|--------------------|
| TABLA 1 | | TABLA 2 | | | | TABLA 3 – Comparaciones | | | | |
| Nivel | Plantel | Esperado | Municipio | Dpto. | Nación | Nivel | Plantel Vs. Esperado | Plantel Vs. Municipio | Plantel Vs. Dpto. | Plantel Vs. Nación |
| A | 0.00 | 5 % | 1.14 | 2.43 | 3.79 | A | + (-5) | +(-1.14) | +(-2.43) | +(-3.79) |
| B | 4.84 | 20 % | 10.16 | 14.95 | 19.31 | B | +(-15.16) | +(-5.32) | +(-10.11) | +(-14.47) |
| C | 35.48 | 20 % | 42.38 | 48.29 | 47.80 | C | -(15.48) | +(-6.9) | +(-12.81) | + (-12.32) |
| D | 59.68 | 55 % | 46.32 | 34.32 | 29.01 | D | +(4.68) | +(13.36) | +(25.36) | +(30.58) |
| Grado 9° | | | | | | | | | | |
| TABLA 1 | | TABLA 2 | | | | TABLA 3 – Comparaciones | | | | |
| Nivel | Plantel | Esperado | Municipio | Dpto. | Nación | Nivel | Plantel Vs. Esperado | Plantel Vs. Municipio | Plantel Vs. Dpto. | Plantel Vs. Nación |
| A | 0.98 | 5 % | 1.00 | 1.58 | 2.54 | A | + (-4.02) | +(-0.02) | + (-0.6) | +(-1.56) |
| C | 17.65 | 20 % | 14.06 | 16.38 | 21.19 | C | +(-2.35) | -(3.59) | -(1.27) | +(-3.54) |
| D | 58.82 | 20 % | 46.19 | 46.73 | 46.07 | D | -(38.82) | -(12.63) | -(12.09) | -(12.75) |
| E | 22.55 | 55 % | 38.74 | 35.31 | 30.20 | E | -(32.45) | -(-16.19) | -(-12.76) | -(-7.65) |

De acuerdo a la tabla de la jornada tarde del grado 5º, se logra ver que en el nivel A no se encuentra ningún estudiante, aspecto importante para la institución.

En el nivel B se encuentra el 4.84% de estudiantes. Es decir, no superan el nivel de lectura literal. Esto refleja una fortaleza con relación a la minoría que conforma este nivel.

En cuanto al nivel C, la institución está por encima de lo esperado (20%) esto denota que el 15.48% de los estudiantes deberían estar en el nivel D, pero en comparación con los otros grupos de referencia la institución está en mejores condiciones, puesto que en el nivel D está la mayoría de estudiantes, sobrepasando el porcentaje mínimo esperado, convirtiéndose en una fortaleza en la calidad del proceso de lectura y escritura de los estudiantes.

Por otra parte, en el grado 9º, se nota una gran debilidad en todos los niveles, ya que en el nivel A se encuentra el 0.98% mientras que en el grado 9º de la jornada mañana hay un 0.00% de estudiantes en este nivel. Sin embargo, este porcentaje no supera el máximo esperado (5%).

En el nivel literal (C), existe un porcentaje más alto en comparación con el grado 5º (B). Esto quiere decir, que hay más estudiantes en el nivel literal en noveno que en quinto. Lo anterior, permite cuestionar la desproporción de la calidad del aprendizaje en los estudiantes que finalizan su ciclo básico secundario.

Además, teniendo en cuenta el nivel inferencial (D), se evidencia un alto porcentaje (58.82%) superando el mínimo esperado con un 38.82%; este porcentaje no es deseable puesto que dobla el esperado, concentrándose la mayoría de estudiantes en este nivel. Asimismo, en el nivel E hay un porcentaje muy bajo en comparación con los grupos de referencias, pues, sólo el 22.55% de los estudiantes alcanzan el nivel crítico-intertextual.

Según la anterior interpretación de resultados, es importante llevar a cabo en la institución las siguientes recomendaciones:

- ✱ Los estudiantes deberán seguir un proceso permanente durante su educación básica, el cual le permitirá una consecución lógica de su desarrollo cognoscitivo. Para ello, es conveniente que la institución facilite a los maestros un mismo grado en la básica primaria y secundaria para que atiendan a dicho proceso con metodologías que tengan en cuenta la heterogeneidad en el aula.

- ✱ Si se desea lectores críticos que logren pasar del nivel literal al inferencial y de este al crítico-intertextual, es necesario que se le brinde al estudiante la posibilidad de leer diferentes tipos de textos de complejidades diversas que inciten a aprender leyendo, de tal manera que el lector haga un uso integral de sus conocimientos. Además para el logro del nivel crítico-intertextual se requiere que el estudiante posea una competencia enciclopédica, para ello, es indispensable favorecer al estudiante en el campo literario; ofrecerle espacios para la lectura de cuentos, fábulas, mitos, leyendas, poesías y novelas; que le permitan desarrollar la fantasía, la imaginación y despertar el gusto por la lectura. Además, estos tipos de escritos favorece el enriquecimiento de lecturas relacionales, cómo un texto se menciona en otro texto y cómo se presenta ese diálogo de voces (intertextualidad).

- ✱ Para llegar a evidenciar las habilidades y competencias trabajadas en los estudiantes, es necesario enfrentarlos a la producción textual tanto oral como escrita, en el que tengan la oportunidad de dar a conocer sus potencialidades desarrolladas en situaciones comunicativas auténticas. De esta manera, los estudiantes pueden compartir sus producciones con sus compañeros y otras personas aceptando sugerencias para la reelaboración de los textos y llevar a cabo un proceso de heteroevaluación.

Tabla 4. Resultados Pruebas saber puntaje promedio vs. Desviación estándar de componentes del área de Lenguaje 2005; Instituto Politécnico jornada mañana.

| Grado 5° | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---------|------|-----------|------|--------|------|--------|------|-------------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 – Comparaciones | | | | | |
| Componente | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| 1 | 6.93 | 1.08 | 6.73 | 1.18 | 6.54 | 1.18 | 6.00 | 1.25 | +(0.2) | +(-0.1) | +(0.39) | +(-0.1) | +(0.93) | +(-0.17) |
| 2 | 6.08 | 1.05 | 6.04 | 1.15 | 5.77 | 1.15 | 5.27 | 1.12 | +(0.04) | +(-0.1) | +(0.31) | +(-0.1) | +(0.81) | +(-0.07) |
| 3 | 5.27 | 1.52 | 5.47 | 1.34 | 5.26 | 1.31 | 4.78 | 1.34 | -(-0.2) | -(0.18) | +(0.01) | -(0.21) | +(0.49) | -(0.18) |
| Grado 9° | | | | | | | | | | | | | | |
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 – Comparaciones | | | | | |
| Componente | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| 1 | 5.37 | 0.66 | 5.44 | 0.78 | 5.38 | 0.80 | 5.04 | 0.87 | -(-0.07) | +(-0.12) | -(-0.01) | +(-0.14) | +(0.33) | +(-0.21) |
| 2 | 5.64 | 0.75 | 5.52 | 1.01 | 5.43 | 0.99 | 5.10 | 0.99 | +(0.12) | +(-0.26) | +(0.21) | +(-0.24) | +(0.54) | +(-0.24) |
| 3 | 5.45 | 1.17 | 5.42 | 1.36 | 5.29 | 1.36 | 5.06 | 1.47 | +(0.03) | +(-0.19) | +(0.16) | +(-0.19) | +(0.39) | +(-0.3) |

Los resultados de los componentes que arroja la tabla anterior expone que en el grado 5º, el nivel sintáctico (3), tiene el promedio más bajo y la desviación estándar más alta que en los demás componentes. Esto permite deducir que los estudiantes no establecen concordancias pertinentes entre sujeto, verbo, género, número y no delimita proposiciones desde el punto de vista del significado. Esta subcategoría constituye la microestructura de un texto y es de bajo nivel de dificultad.

El componente semántico (1) muestra el promedio más alto, la mayor parte de los estudiantes se encuentran en este componente referido al seguimiento de un núcleo temático, constituye el nivel macroestructural, responde a la globalidad del texto.

Por otra parte, el nivel pragmático tiene un promedio medio en comparación con los otros componentes y tiene una diferencia de 0.85% con relación al nivel semántico. Sin embargo, son pocos los estudiantes que logran identificar la intencionalidad del texto y el contexto comunicativo de aparición y a su vez elegir el tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación.

La desviación estándar de cada uno de los componentes de más de un punto, indica que una buena parte de los estudiantes tienen promedios muy altos pero otra gran parte tiene promedios muy bajos, esto permite deducir que existe heterogeneidad.

En el grado noveno, en comparación con los grupos de referencia, el promedio de la Institución en el componente semántico es superado por el municipio y el departamento en un -0.07% y -0.01% respectivamente. Este promedio es el más bajo con relación a los demás componentes, sin embargo presenta una desviación estándar menos de un punto y en el componente sintáctico se evidencia la mayor desviación.

Todos los componentes tienen un promedio entre 5.37% y 5.64% que en una escala de 0 a 10 son promedios relativamente bajos. Esto evidencia la gran debilidad en cada uno de los componentes con relación a los niveles de logro de competencias. Respecto al municipio, departamento y la Nación, el plantel supera los porcentajes de estos grupos de referencia, es decir que éstos muestran mayor debilidad.

En concordancia con lo anterior, las posibles acciones a seguir para lograr que los estudiantes mejoren sus competencias comunicativas en función de cada uno de los componentes (semántico, pragmático y sintáctico) pueden ser:

- * Con respecto al diseño curricular, la proyección pedagógica debe apuntar al mejoramiento del plan de área de Lengua Castellana, en el que se establezcan las bases propicias para aplicar el enfoque semántico comunicativo propuesto por los Lineamientos curriculares del área. Desde esta perspectiva, debe considerarse el trabajo por proyectos como:

Un modelo curricular a seguir con el cual es posible integrar por una parte, tanto la lectura y la escritura como temas propios de otras asignaturas, en tanto objetos de conocimiento y por otra, que permita integrar al estudiante y al maestro en una dinámica de trabajo y comunicación permanente en el que construyen y orientan el proceso, cada uno desde sus posibilidades²¹.

- * Para propiciar el mejoramiento de los procesos de interpretación y producción de textos, referidos específicamente a los componentes, se sugiere trabajar por unidades completas de significación. Es decir, con textos

²¹ BONILLA, Gloria; BUSTAMANTE, Guillermo *Et. al.* La enseñanza de la lengua escrita y la lectura. Santafé de Bogotá: Editores Arango.1999. p100.

no fragmentados. Es posible trabajar cada componente del texto de manera analítica siempre y cuando el trabajo esté inscrito en un acto comunicativo real.

- * La evaluación debe retomarse como el camino de investigación y de formación docente, debe estar dotada de sentido dentro de un proceso comunicativo. Una de las herramientas de las cuales se puede hacer un buen uso evaluativo es la rejilla, con la que se pueden identificar las unidades de análisis. Los lineamientos curriculares proponen el siguiente modelo general de rejilla:

TABLA 5. Modelo general de rejilla propuesto por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana²²

| SUPERESTRUCTURA | | | |
|-----------------------|--------|------------|-------|
| Unidad punto de vista | global | secuencial | Local |
| Pragmático | | | |
| Semántico | | | |
| Morfosintáctico | | | |
| expresión gráfica | | | |

²² M.E.N., Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Op. Cit., p. 117.

TABLA 6. Resultados Pruebas saber puntaje promedio vs. Desviación estándar de componentes del área de Lenguaje 2005; Instituto Politécnico jornada tarde.

| Grado 5° | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---------|------|-----------|------|--------|------|--------|------|---------------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|----------|
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 – Comparaciones | | | | | |
| Compo- nente | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| 1 | 6.86 | 1.06 | 6.73 | 1.18 | 6.54 | 1.18 | 6.00 | 1.25 | +(0.13) | +(-0.12) | +(0.32) | +(-0.12) | +(0.86) | +(-0.19) |
| 2 | 6.64 | 1.12 | 6.04 | 1.15 | 5.77 | 1.15 | 5.27 | 1.12 | +(0.6) | +(-0.03) | +(0.87) | +(-0.03) | +(1.37) | =(0) |
| 3 | 5.89 | 1.04 | 5.47 | 1.34 | 5.26 | 1.31 | 4.78 | 1.34 | +(0.42) | +(-0.3) | +(0.63) | +(-0.27) | +(1.11) | +(-0.3) |
| Grado 9° | | | | | | | | | | | | | | |
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 – Comparaciones | | | | | |
| Compo- nente | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| 1 | 5.26 | 0.74 | 5.44 | 0.78 | 5.38 | 0.80 | 5.04 | 0.87 | -(-0.18) | +(-0.04) | -(-0.12) | +(-0.06) | +(0.22) | +(-0.13) |
| 2 | 5.17 | 0.90 | 5.52 | 1.01 | 5.43 | 0.99 | 5.10 | 0.99 | -(-0.35) | +(-0.11) | -(-0.26) | +(-0.09) | +(0.07) | +(-0.09) |
| 3 | 5.37 | 1.30 | 5.42 | 1.36 | 5.29 | 1.36 | 5.06 | 1.47 | -(-0.05) | +(-0.06) | +(0.08) | +(-0.06) | +(0.31) | +(-0.17) |

Con relación a la tabla anterior referidas a los componentes, se demuestra que los estudiantes del grado 5º de la jornada tarde, tienen el promedio más alto en el componente semántico y comparados con los grupos de referencia se mantiene su superioridad y desviación estándar mínima. El más bajo corresponde al sintáctico, sin embargo, los grupos de referencia están por debajo del plantel, esto denota la gran debilidad que está presentando el componente sintáctico; ubicándose el pragmático en el punto medio con la mayor desviación en cuanto a componentes, pero en comparación con la desviación de los grupos de referencia es menor. Por otra parte, en el grado noveno los estudiantes se encuentran en un promedio medio que oscila entre 5.17% y 5.37%; no satisfactorio para el nivel de educación, puesto que los resultados deberían ser superiores a los de 5º.

En este caso, el menor promedio es el pragmático con una desviación estándar de 0.90% y el mayor es el sintáctico con una desviación elevada del 1.30%. A su vez, el componente semántico está en un término medio entre los porcentajes de los componentes del plantel y en proporción con el municipio y el departamento está en un nivel inferior. Las desviaciones de cada componente comparadas con los grupos de referencia son menores, esto demuestra la menor heterogeneidad de los estudiantes del plantel.

Para subsanar las incongruencias que demuestran los resultados de las Pruebas Saber es de gran importancia tomar como referencia que:

- * En el diseño curricular de todas las áreas (no sólo Lengua Castellana), se debe propender por involucrar una pedagogía de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos diferentes a los verbales. Por ejemplo: es importante que el estudiante identifique los propósitos comunicativos de un gesto, de una película, de un graffiti, de una canción, entre otros. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y

forman parte de las representaciones y procesos comunicativos de la cotidianidad. Asimismo, “considerar el lenguaje desde la ética de la comunicación con el objetivo de que los estudiantes desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos y dar a todos los involucrados la posibilidad de expresar sus opiniones, posturas, sus argumentos”²³.

- * Una estrategia eficaz para el reconocimiento de superestructuras, contextos, estrategias de coherencia y cohesión, es hacer estudios comparativos de diferentes tipos de textos y la producción de los mismos en una situación inicial significativa y trabajar la diversidad textual; pasar del cuento a la caricatura, de éste a un guión teatral, de éste a la noticia, etc.
- * Una práctica evaluativa orientada a ayudar a los estudiantes a identificar ellos mismos los criterios de evaluación del cumplimiento de sus tareas y el grado de dominio de sus aprendizajes, permite aplicar un proceso metacognitivo que garantiza excelentes resultados respecto al uso del lenguaje.

²³ Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje [En línea]. Bogotá D.C. Colombia: M.E.N, [Citado el 18 de mayo de 2007]. Disponible en: http://menweb.mineducacion.gov.co:8080/saber/estandares_lenguaje.pdf

TABLA 7. Resultados Pruebas saber puntaje promedio vs. Desviación estándar de competencias del área de Lenguaje 2005; Instituto Politécnico jornada mañana.

| Grado 5° | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|---------|------|-----------|------|--------|------|--------|-------------------------|---------------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|----------|
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | | |
| Competen cias | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| 1 | 5.87 | 0.85 | 6.03 | 1.07 | 5.80 | 1.03 | 5.27 | 1.06 | -(-0.16) | +(-0.22) | +(0.07) | +(-0.18) | +(0.6) | +(-0.21) |
| 2 | 6.60 | 1.19 | 6.26 | 1.03 | 6.04 | 1.04 | 5.57 | 1.03 | +(0.34) | -(-0.16) | +(0.56) | -(-0.15) | +(1.03) | -(-0.16) |
| Grado 9° | | | | | | | | | | | | | | |
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | | |
| Competen cias | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| 1 | 5.35 | 0.70 | 5.38 | 0.78 | 5.27 | 0.78 | 4.92 | 0.81 | -(-0.03) | +(-0.08) | +(0.08) | +(-0.08) | +(0.43) | +(-0.08) |
| 2 | 5.60 | 0.73 | 5.55 | 0.82 | 5.50 | 0.83 | 5.24 | 0.87 | +(0.05) | +(-0.09) | +(0.1) | +(-0.1) | +(0.36) | +(-0.08) |

En cuanto a la tabla de competencias evaluadas, los estudiantes del grado 5º tienen un mayor dominio en la competencia discursiva pero la desviación es más alta comparada con la competencia textual y las desviaciones de los grupos de referencia. Esto alude a la mayor facilidad que tienen los estudiantes para utilizar recursos textuales y ubicarse como sujeto del discurso. Caso contrario sucede con los resultados de la competencia textual que son bajos, es decir los estudiantes no interpretan ni producen textos siguiendo una organización lógica del mismo, no distinguen tipologías textual ni los elementos de coherencia y cohesión. El promedio de la competencia textual es menor con relación al municipio y su desviación estándar es inferior comparadas con los grupos de referencia.

En el grado noveno, los promedios de las competencias son menores a las del grado 5º; aunque se reitera un mayor porcentaje en la competencia discursiva. A su vez, el municipio se encuentra en superioridad al plantel y la nación y el departamento tiene un porcentaje más bajo.

En la competencia discursiva se evidencia un promedio más alto comparados con los grupos de referencia. Asimismo, las desviaciones del plantel en los porcentajes de cada una de las competencias son menores que las del municipio, departamento y Nación.

Por lo anterior, se mencionan los siguientes aspectos que podrían fortalecer el proceso educativo:

- ✱ La escuela debe verse desde la pluriculturalidad extendida y en pro del medio. Para ello, es indispensable la construcción del conocimiento a partir del enriquecimiento de la cultura como único texto auténtico y natural.
- ✱ Una forma didáctica para trabajar sobre el dominio de los recursos de textualización consiste en tomar un texto y eliminar dichos recursos

(puntuación, nexos, segmentación de párrafos...) y pedir a los estudiantes que hagan propuestas de reconstrucción de la coherencia, la cohesión, la puntuación, la segmentación de párrafos... sustentando y explicando cada una de las hipótesis. Es conveniente realizar el ejercicio de manera colectiva en un primer momento con el fin de avanzar en la construcción de conceptos²⁴.

- * La evaluación como una herramienta con sentido debe ser tomada de manera transversal. De esta manera, se requiere que el maestro tenga en cuenta los procesos de aprendizaje llevados a cabo por los estudiantes en las demás áreas. Puesto que, las competencias desarrolladas deben ser reflejo en todas las situaciones comunicativas del estudiante.

²⁴ Evaluar para transformar. Aportes de las Pruebas Saber al trabajo en el aula [En línea]. Bogotá D.C. Colombia: Mauricio Pérez Abril. 2003 [Citado el 18 de mayo de 2007]. Disponible en: http://200.26.128.174:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_596.pdf

Tabla 8. Resultados Pruebas saber puntaje promedio vs. Desviación estándar de competencias del área de Lenguaje 2005; Instituto Politécnico jornada tarde.

| Grado 5° | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|---------|------|-----------|------|--------|------|--------|------|---------------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|----------|
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | |
| Competen cias | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | pro | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | | | | | | |
| 1 | 5.84 | 0.81 | 6.03 | 1.07 | 5.80 | 1.03 | 5.27 | 1.06 | -(-0.31) | +(-0.26) | +(0.54) | +(-0.22) | +(1.07) | +(-0.25) |
| 2 | 6.04 | 1.01 | 6.26 | 1.03 | 6.04 | 1.04 | 5.57 | 1.03 | +(0.44) | +(-0.02) | +(0.62) | +(-0.03) | +(1.09) | +(-0.02) |
| Grado 9° | | | | | | | | | | | | | | |
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | |
| Competen cias | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| 1 | 5.19 | 0.70 | 5.38 | 0.78 | 5.27 | 0.78 | 4.92 | 0.81 | -(-0.19) | +(-0.08) | -(-0.08) | +(-0.08) | +(0.27) | +(-0.02) |
| 2 | 5.34 | 0.85 | 5.55 | 0.82 | 5.50 | 0.83 | 5.24 | 0.87 | +(0.21) | -(0.03) | -(-0.16) | -(0.02) | +(0.1) | +(-0.02) |

En la tabla de Lenguaje del grado 5 del 2005, jornada tarde, se evidencia que el puntaje promedio del instituto Politécnico en la competencia textual, superó los grupos de referencia: Municipal, Departamental y Nacional, su desviación estándar es menor a los referentes, lo cual significa en la tabla de comparaciones que en cuanto al promedio la diferencia con el municipio, el departamento y la nación es de: 0.31%, 0.54% y 1.07%, esto quiere decir que el plantel se encuentra en un termino medio ya que en comparación con los demás referentes esta bien pero su promedio debe ser aún mayor. La desviación en este caso es positiva ya que teniendo en cuenta que esta debe tender a cero su diferencia en la tabla de comparaciones es de: 0.26%, 0.22% y 0.25%. En la competencia discursiva el promedio del plantel es mayor que los demás referentes y su desviación es menor, significando estas diferencias que los estudiantes tuvieron un buen desempeño.

Los puntajes promedio del grado noveno de la misma jornada en las competencias textual y discursiva son menores que los del municipio y el departamento, pero mayores que el nacional, lo cual evidencia que en comparación con el municipio y el departamento los estudiantes en las dos competencias tienen bajos niveles, pero que en contraste con la nación los estudiantes de la institución están un poco mejor aunque cabe aclarar que estos no son los puntajes deseados.

- ✳ Es recomendable realizar comparaciones entre los diversos tipos textuales caracterizando cada una de las estructuras y estableciendo, entre los textos, semejanzas y diferencias de orden estructural, temático y léxico. Una forma didáctica para reconocer la estructura y superestructura textual, consiste en realizar representaciones gráficas de los diferentes componentes.
- ✳ Organizar el currículo alrededor de competencias y definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias. Es decir redimensionar el papel de los contenidos conceptuales o teóricos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos a través de los cuales se avanza en el desarrollo de competencias y procesos.
- ✳ Trabajar en el aula de clase sobre los tipos textuales tomando por ejemplo un texto narrativo y convertirlo en texto explicativo, instructivo, argumentativo, sin variar la información presentada, de esta manera el tránsito de una superestructura a otra implicará una reflexión sobre cada tipo y será un buen escenario para construir los conceptos correspondientes

Tabla 9. Resultados Pruebas saber puntaje promedio vs. Desviación estándar del área de Lenguaje 2005; Instituto Politécnico jornada mañana.

Grado 5°

Tabla 1. Datos

Tabla 2. Comparaciones

| Medida | Plantel | Municipio | Departamento | Nación | Plantel Vs. Municipios | Plantel Vs. Dpto. | Plantel Vs. Nación |
|-------------------|---------|-----------|--------------|--------|------------------------|-------------------|--------------------|
| promedio | 67.44 | 66.63 | 64.86 | 60.06 | +(0.81) | +(2.58) | +(7.38) |
| Desv. Est. | 7.29 | 8.51 | 8.00 | 8.03 | -(1.22) | +(-0.71) | +(-0.74) |

Grado 9°

Tabla 1. Datos

Tabla 2. Comparaciones

| Medida | Plantel | Municipio | Departamento | Nación | Plantel Vs. Municipios | Plantel Vs. Dpto. | Plantel Vs. Nación |
|-------------------|---------|-----------|--------------|--------|------------------------|-------------------|--------------------|
| promedio | 64.62 | 64.56 | 63.70 | 63.30 | +(0.06) | +(0.92) | -(-0.68) |
| Desv. Est. | 4.86 | 6.62 | 6.74 | 8.01 | +(-1.76) | +(-1.88) | +(-3.15) |

En la tabla 1 de lenguaje de quinto grado, jornada mañana 2005, se puede evidenciar que el puntaje promedio del instituto politécnico es de 67.44% encontrándose por encima del municipio (66.63%), del departamento (64.86%) y de la nación (60.06%), esto indica que los estudiantes de quinto grado obtuvieron en general un buen desempeño marcando diferencias en el área de lenguaje, superando a los demás referentes. La desviación estándar, de la misma manera arroja resultados positivos ya que se encuentra por debajo de los referentes, obteniéndose en general resultados deseables que deben ser mejorados cada vez más.

En noveno grado, de la jornada de la mañana el promedio del plantel también se encuentra por encima del municipio, de la nación y del departamento y su desviación estándar se encuentra por debajo de los demás referentes. Esto quiere decir que en general los estudiantes del Instituto Politécnico en el área del

lenguaje jornada mañana grados quinto y noveno obtuvieron buenos resultados, evidenciándose en sus puntajes promedio como en sus desviaciones estándar.

Tabla 10. Resultados Pruebas saber puntaje promedio vs. Desviación estándar del área de Lenguaje 2005; Instituto Politécnico jornada tarde.

Grado 5°

Tabla 1. Datos

Tabla 2. Comparaciones

| Medida | Plantel | Municipio | Departamento | Nación | Plantel Vs. Municipios | Plantel Vs. Dpto. | Plantel Vs. Nación |
|-------------------|---------|-----------|--------------|--------|------------------------|-------------------|--------------------|
| promedio | 70.21 | 66.63 | 64.86 | 60.06 | +(3.58) | +(5.35) | +(10.15) |
| Desv. Est. | 5.87 | 8.51 | 8.00 | 8.03 | +(-2.64) | +(-2.13) | +(-2.16) |

Grado 9°

Tabla 1. Datos

Tabla 2. Comparaciones

| Medida | Plantel | Municipio | Departamento | Nación | Plantel Vs. Municipios | Plantel Vs. Dpto. | Plantel Vs. Nación |
|-------------------|---------|-----------|--------------|--------|------------------------|-------------------|--------------------|
| promedio | 62.38 | 64.56 | 63.70 | 63.30 | -(-2.18) | -(-1.32) | -(-2.92) |
| Desv. Est. | 5.40 | 6.62 | 6.74 | 8.01 | +(-1.76) | +(-1.34) | +(-2.61) |

En la presente tabla del grado quinto, jornada tarde de 2005, se evidencia un aspecto positivo en el puntaje promedio de la Institución ya que este es mayor que el del municipio, el departamento y la nación, esto indica que el promedio del instituto politécnico en el área de lenguaje y nivel quinto logro superar al grupo de referencia. En su desviación estándar, se puede observar que está por debajo de los referentes siendo esto bueno ya que ello significa que los estudiantes obtuvieron un buen desempeño en general.

En el grado noveno de la jornada tarde de 2005 se observa una dificultad en el promedio de la institución ya que este se encuentra por debajo de los demás referentes, significando que este grado en el área de lenguaje no logro superar al grupo de referencia. Por lo contrario la desviación estándar se encuentra por debajo de los grupos de referencia, siendo esto un aspecto positivo ya que debe tender a cero.

Tabla 11. Resultados Pruebas saber Competencias ciudadanas 2005; Instituto Politécnico jornada mañana.

| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | |
|------------------------|---------|------|-----------|------|--------|------|--------|------|-------------------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|
| Competencias | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. | | Plantel v.s. | | Plantel v.s. | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| Actitudes | 6.29 | 0.39 | 6.35 | 0.74 | 6.31 | 0.74 | 6.15 | 0.65 | -(-0.06) | +(-0.35) | -(-0.02) | +(-0.35) | +(0.14) | +(-0.26) |
| Confianza | 6.01 | 0.70 | 5.98 | 0.82 | 5.99 | 0.84 | 5.83 | 0.72 | +(0.03) | +(-0.12) | +(0.02) | +(-0.14) | +(0.18) | +(-0.09) |
| Asociaciones | 6.68 | 1.28 | 6.13 | 0.93 | 6.17 | 0.95 | 6.07 | 0.86 | +(0.55) | -(-0.35) | +(0.51) | -(-0.33) | +(0.61) | -(-0.12) |
| Ambiente Familiar | 6.29 | 0.81 | 6.30 | 0.80 | 6.28 | 0.80 | 6.14 | 0.75 | -(-0.01) | -(-0.01) | +(0.01) | -(-0.01) | +(0.15) | -(-0.06) |
| Ambiente Colegio | 5.82 | 0.55 | 5.80 | 0.68 | 5.81 | 0.69 | 5.70 | 0.62 | +(0.02) | +(-0.13) | +(0.01) | +(-0.14) | +(0.12) | +(-0.07) |
| Ambiente Barrio | 6.02 | 0.63 | 6.10 | 0.84 | 6.15 | 0.88 | 5.94 | 0.75 | -(-0.08) | +(-0.21) | -(-0.13) | +(-0.25) | +(0.08) | +(-0.07) |
| Empatía | 6.17 | 0.50 | 6.17 | 0.69 | 6.15 | 0.70 | 5.99 | 0.61 | =(0) | +(-0.19) | +(0.02) | +(-0.2) | +(0.18) | +(-0.14) |
| Manejo de la Política | 6.04 | 0.91 | 5.81 | 0.66 | 5.76 | 0.66 | 5.65 | 0.57 | +(0.23) | -(-0.25) | +(0.28) | -(-0.25) | +(0.39) | -(-0.24) |
| Toma de Decisiones | 4.87 | 0.88 | 4.82 | 0.61 | 4.80 | 0.61 | 4.80 | 0.61 | +(0.05) | -(-0.27) | +(0.07) | -(-0.27) | +(0.07) | +(-0.07) |
| Interp. de Intenciones | 5.02 | 0.60 | 4.99 | 0.91 | 4.97 | 0.93 | 4.90 | 0.93 | +(0.03) | +(-0.31) | +(0.05) | +(-0.33) | +(0.12) | +(-0.07) |
| Intimidación | 6.16 | 0.00 | 5.79 | 0.55 | 5.77 | 0.55 | 5.76 | 0.58 | +(0.42) | +(-0.55) | +(0.39) | +(-0.55) | +(0.4) | +(-0.09) |
| Copia | 5.96 | 0.92 | 5.88 | 0.91 | 5.89 | 0.91 | 5.77 | 0.94 | +(0.08) | -(-0.01) | +(0.07) | -(-0.01) | +(0.19) | +(0.06) |

| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | |
|------------------------|---------|------|-----------|------|--------|------|--------|------|-------------------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|
| Competencias | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. | | Plantel v.s. | | Plantel v.s. | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| Actitudes | 6.20 | 0.64 | 6.15 | 0.78 | 6.19 | 0.88 | 5.92 | 0.73 | +(0.05) | +(-0.14) | +(0.01) | +(-0.24) | +(0.28) | +(-0.09) |
| Confianza | 5.84 | 0.63 | 5.76 | 0.79 | 5.80 | 0.85 | 5.61 | 0.72 | +(0.08) | +(-0.16) | +(0.04) | +(-0.22) | +(0.23) | +(-0.09) |
| Asociaciones | 6.76 | 0.81 | 6.47 | 0.87 | 6.53 | 0.92 | 6.37 | 0.82 | +(0.29) | +(-0.06) | +(0.23) | +(-0.11) | +(0.39) | +(-0.04) |
| Ambiente Familiar | 6.02 | 0.83 | 5.93 | 0.84 | 5.96 | 0.87 | 5.82 | 0.79 | +(0.09) | +(-0.01) | +(0.06) | +(-0.04) | +(0.2) | -(-0.01) |
| Ambiente Colegio | 5.50 | 0.55 | 5.37 | 0.73 | 5.47 | 0.84 | 5.26 | 0.72 | +(0.13) | +(-0.18) | +(0.03) | +(-0.29) | +(0.24) | +(-0.17) |
| Ambiente Barrio | 5.64 | 0.67 | 5.73 | 0.84 | 5.85 | 0.97 | 5.57 | 0.87 | -(-0.09) | +(-0.17) | -(-0.21) | +(-0.3) | +(0.07) | +(-0.2) |
| Empatía | 7.11 | 0.56 | 7.02 | 0.80 | 7.03 | 0.88 | 6.80 | 0.76 | +(0.09) | +(-0.24) | +(0.08) | +(-0.32) | + | +(-0.2) |
| Manejo de la Política | 6.13 | 0.53 | 6.21 | 0.75 | 6.22 | 0.83 | 6.03 | 0.70 | -(-0.08) | +(-0.22) | -(-0.09) | +(-0.3) | +(0.1) | +(-0.17) |
| Toma de Decisiones | 5.32 | 0.80 | 5.23 | 0.81 | 5.23 | 0.80 | 5.07 | 0.75 | +(0.09) | +(-0.01) | +(0.09) | =(0) | +(0.25) | -(-0.17) |
| Interp. de Intenciones | 5.21 | 0.90 | 4.99 | 1.13 | 5.04 | 1.24 | 4.75 | 1.14 | +(0.22) | +(-0.23) | +(0.17) | +(-0.34) | +(0.46) | +(-0.08) |
| Intimidación | 4.75 | 0.00 | 5.07 | 0.09 | 5.30 | 0.72 | 5.24 | 0.78 | -(-0.32) | +(-0.69) | -(-0.55) | +(-0.72) | -(-0.49) | +(-0.78) |
| Copia | 5.25 | 0.95 | 5.20 | 1.12 | 5.23 | 1.16 | 5.01 | 1.11 | +(0.05) | +(-0.17) | +(0.02) | +(-0.21) | +(0.24) | +(-0.06) |

Para el análisis de los resultados de las competencias ciudadanas 2005 obtenidos por los estudiantes del Instituto Politécnico, se tendrán en cuenta cuatro competencias básicas, tales como: actitudes, ambiente familiar, ambiente de colegio y toma de perspectiva, las cuales hacen referencia a:

Actitudes: la prevalencia de creencias, al igual que la disposición de realizar ciertas acciones que pueden favorecer o no la convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración y respeto a la diferencia para el ejercicio de la ciudadanía.

Ambientes democráticos: buscan conocer las características de los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, la escuela, la familia, el barrio o vereda y diferenciar la percepción de los niños, niñas y jóvenes frente a tres de sus posibles ambientes cotidianos (familia, colegio y barrio).

Toma de perspectiva: busca entender el punto de vista de otra persona, la capacidad del estudiante para ponerse en los zapatos del otro, considerar un conflicto, acción, intervención u opinión desde la perspectiva del otro.

En el grado quinto jornada de la mañana se puede evidenciar que los estudiantes del Instituto Politécnico en su promedio con relación a las actitudes se encuentran por debajo del Municipio y Departamento, mostrándose esto como una debilidad ya que permite inferir que existe poca prevalencia de creencias en los estudiantes, como participación democrática, valoración y el respeto a diferencia de la Nación que se encuentra por debajo del plantel con una diferencia del 0.14%. En relación con la desviación estándar se puede inferir que la más alta es la del Municipio y Departamento con un puntaje del 0.74% y la más baja es la del plantel con 0.39% siendo esto un aspecto positivo ya que ésta debe tender a 0.

En la competencia de ambientes democráticos es claro que los estudiantes del plantel tienen un promedio más bajo en el ambiente el colegio con relación al

ambiente familiar y el de barrio, lo cual permite inferir que el ambiente en el que los estudiantes se desenvuelven mejor es en la familia. Por su parte, el ambiente familiar de los estudiantes del Instituto Politécnico en su promedio, se encuentra por debajo del Municipio y por encima del Departamento y la Nación y en su desviación estándar está por encima de los referentes evidenciándose esto como un aspecto negativo.

En cuanto al ambiente del colegio, el Instituto Politécnico presenta un promedio de 5.82%, encontrándose por encima de los demás referentes lo cual es un aspecto positivo aunque sus diferencias son mínimas ya que éstas son de 0.02% con relación al Municipio, 0.01% con relación al Departamento y 0.12% con relación a la Nación. En su desviación estándar el instituto se encuentra por debajo de los grupos de referencia, siendo esto positivo con diferencias de 0.13%, 0.14% y 0.07% respectivamente.

En la competencia de toma de perspectiva el Instituto en su promedio supera al Municipio, el Departamento y la Nación y en su desviación es mayor a los demás referentes, siendo esto un aspecto negativo para el plantel ya que sus diferencias son notorias con 0.27% para el Municipio, el Departamento y la Nación.

Finalmente se puede concluir que de las competencias tenidas en cuenta en el presente análisis, el promedio más alto en el grado quinto de la jornada mañana se encuentra en actitudes y ambiente familiar con un puntaje de 6.29% y el más bajo es el de toma de perspectiva con un puntaje de 4.87%, la desviación estándar es más alta en toma de perspectiva con 0.88% y más baja en actitudes con 0.39%.

En el grado noveno de la jornada de la mañana los estudiantes del Instituto Politécnico en la competencia referida a actitudes obtuvieron un promedio de 6.20 encontrándose éste por encima del Municipio y el Departamento y por debajo de la Nación en su desviación estándar está por debajo de los demás

referentes siendo esto una fortaleza para la Institución.

En ambientes democráticos se muestra que el ambiente familiar supera a los porcentajes del ambiente del colegio y del barrio en lo que respecta al plantel educativo, el ambiente familiar tiene un promedio de 6.02% superando a los demás referentes y su desviación estándar es de 0.83% hallándose por debajo del Municipio y el Departamento pero por encima de la Nación; el ambiente del colegio tiene un promedio del 5.50% por encima de los grupos de referencia siendo su desviación estándar baja con 0.55%. A su vez, en el ambiente del barrio el porcentaje está por debajo del Departamento y el Municipio y por encima de la Nación.

En la competencia de toma de perspectiva el plantel tiene un promedio de 5.32% hallándose por encima de los demás referentes lo cual es considerable y su desviación estándar es baja con un 0.80%, lo cual demuestra que se encuentra por debajo del Municipio, igual que el Departamento y por encima de la Nación. En comparación con las cinco competencias el promedio más alto es el de actitudes con 6.20% y el más bajo es el de toma de perspectiva con 5.32%. La desviación estándar más alta es de 0.83% para el ambiente familiar y la mas baja es de 0.55 para el ambiente del colegio, lo cual, nos permite inferir que los estudiantes se sienten y se desenvuelven mejor en el colegio a diferencia de las demás competencias.

Tabla 12. Resultados Pruebas saber Competencias ciudadanas 2005; Instituto Politécnico jornada tarde.

| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | |
|------------------------|---------|------|-----------|------|--------|------|--------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|-------------------------|--|--|--|--|--|
| Competencias | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. | | Plantel v.s. | | Plantel v.s. | | | | | | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | | | | | |
| Actitudes | 6.20 | 0.59 | 6.35 | 0.74 | 6.31 | 0.74 | 6.15 | 0.65 | | | | | | | | | | | |
| Confianza | 6.09 | 0.73 | 5.98 | 0.82 | 5.99 | 0.84 | 5.83 | 0.72 | | | | | | | | | | | |
| Acciones | 6.20 | 0.86 | 6.13 | 0.93 | 6.17 | 0.95 | 6.14 | 0.86 | | | | | | | | | | | |
| Ambiente Familiar | 6.37 | 0.83 | 6.30 | 0.80 | 6.28 | 0.80 | 5.70 | 0.75 | | | | | | | | | | | |
| Ambiente Colegio | 5.81 | 0.54 | 5.80 | 0.68 | 5.81 | 0.69 | 5.94 | 0.62 | | | | | | | | | | | |
| Ambiente Barrio | 5.89 | 0.71 | 6.10 | 0.84 | 6.15 | 0.88 | 5.99 | 0.75 | | | | | | | | | | | |
| Empatía | 6.35 | 0.65 | 6.17 | 0.69 | 6.15 | 0.70 | 5.65 | 0.61 | | | | | | | | | | | |
| Manejo de la Rabia | 5.98 | 0.67 | 5.81 | 0.66 | 5.76 | 0.66 | | 0.57 | | | | | | | | | | | |
| Toma de Perspectiva | 4.87 | 0.48 | 4.82 | 0.61 | 4.80 | 0.61 | 4.80 | 0.61 | | | | | | | | | | | |
| Interp. de Intenciones | 4.94 | 0.90 | 4.99 | 0.91 | 4.97 | 0.93 | 4.90 | 0.93 | | | | | | | | | | | |
| Intimidación | 6.16 | 0.00 | 5.74 | 0.55 | 5.77 | 0.55 | 5.76 | 0.58 | | | | | | | | | | | |
| Copia | 5.89 | 0.81 | 5.88 | 0.91 | 5.89 | 0.91 | 5.77 | 0.84 | | | | | | | | | | | |
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | |
| Actitudes | 6.11 | 0.63 | 6.15 | 0.78 | 6.19 | 0.88 | 5.92 | 0.73 | | | | | | | | | | | |
| Confianza | 5.77 | 0.65 | 5.76 | 0.79 | 5.80 | 0.85 | 5.61 | 0.72 | | | | | | | | | | | |
| Acciones | 6.56 | 0.69 | 6.47 | 0.87 | 6.53 | 0.92 | 6.37 | 0.82 | | | | | | | | | | | |
| Ambiente Familiar | 5.91 | 0.70 | 5.93 | 0.84 | 5.96 | 0.87 | 5.82 | 0.79 | | | | | | | | | | | |
| Ambiente Colegio | 5.48 | 0.50 | 5.37 | 0.73 | 5.47 | 0.84 | 5.26 | 0.72 | | | | | | | | | | | |
| Ambiente Barrio | 5.62 | 0.57 | 5.73 | 0.84 | 5.85 | 0.97 | 5.57 | 0.87 | | | | | | | | | | | |
| Empatía | 6.96 | 0.59 | 7.02 | 0.80 | 7.03 | 0.88 | 6.80 | 0.76 | | | | | | | | | | | |
| Manejo de la Rabia | 6.05 | 0.49 | 6.21 | 0.75 | 6.22 | 0.83 | 6.03 | 0.70 | | | | | | | | | | | |
| Toma de Perspectiva | 5.24 | 0.72 | 5.23 | 0.81 | 5.23 | 0.80 | 5.07 | 0.75 | | | | | | | | | | | |
| Interp. de Intenciones | 5.07 | 0.83 | 4.99 | 1.13 | 5.04 | 1.24 | 4.75 | 1.14 | | | | | | | | | | | |
| Intimidación | 6.19 | 0.00 | 5.07 | 0.09 | 5.30 | 0.72 | 5.24 | 0.78 | | | | | | | | | | | |
| Copia | 1.87 | 1.03 | 5.20 | 1.12 | 5.23 | 1.16 | 5.01 | 1.11 | | | | | | | | | | | |

En el grado quinto jornada tarde los estudiantes del Instituto Politécnico en la competencias de actitudes obtuvieron un promedio de 6.20%, encontrándose por debajo del Municipio y el Departamento, pero, por encima de la Nación a diferencia de la desviación estándar que se encuentra por debajo de los demás referentes, con diferencias de 0.15%, 0.15% y 0.06% respectivamente.

En ambientes democráticos se puede evidenciar que el promedio familiar está por encima del ambiente del colegio, evidenciándose esto como una fortaleza para el ambiente familiar, éste en su promedio de 6.37% está por encima del Municipio, el Departamento y la Nación, en su desviación estándar se encuentra por encima de los demás referentes siendo esto un aspecto negativo para la Institución.

En la competencia de ambiente del colegio ésta tiene un promedio de 5.81%, encontrándose por encima del Municipio, igual que el Departamento y por debajo del la Nación, en su desviación estándar con 0.54% éste se encuentra por debajo de los demás referentes con diferencias de 0.14% para el Municipio, 0.15% para el Departamento y 0.08% para la Nación.

En la competencia referida a la toma de perspectiva el Instituto tiene un promedio de 4.87% encontrándose por encima de los demás referentes, y en su desviación estándar de 0.48% con respecto al plantel se encuentra por debajo de los demás referentes con una diferencia de 0.13% para todos. De los cinco referentes el promedio más alto es de 6.37% en el ambiente familiar, el más bajo de 4.87% en la toma de perspectiva, en la desviación estándar la más alta es de 0.71% en el ambiente de barrio y la más baja es de 0.48% en toma de perspectiva.

Finalmente en el grado noveno jornada tarde, los estudiantes del Instituto Politécnico en la competencia de actitudes obtuvieron un promedio de 6.11%

mostrándose éste por debajo del Municipio y el Departamento pero por encima de la Nación, en su desviación con 0.63% se encuentra por debajo de los demás referentes siendo esto favorable para el instituto. En ambientes democráticos el ambiente familiar con un promedio de 5.91% se encuentra por encima del ambiente del colegio con un puntaje de 5.48%. El ambiente familiar en su promedio se encuentra por debajo del Municipio y el Departamento pero por encima de la Nación, en su desviación estándar con un puntaje de 0.70% se encuentra por debajo de los demás referentes. El ambiente del colegio, los estudiantes obtuvieron un promedio de 5.48% encontrándose este por encima de los demás referentes y en su desviación estándar con un puntaje de 0.50% se encuentra por debajo de los demás referentes con diferencias de 0.23% para el Municipio, 0.34% para el Departamento y 0.22% para la Nación.

En la competencia de toma de perspectiva los estudiantes del Instituto Politécnico con promedio de 5.24% se encuentran por encima del Municipio, el Departamento y la Nación a diferencia de la desviación estándar que con un puntaje de 0.72% se encuentra por debajo de los referentes con diferencias de 0.09%, 0.08% y 0.03% respectivamente. El promedio más alto de las cinco competencias analizadas es el de la competencia de actitudes con 6.11%, el más bajo es el de la competencia de toma de perspectiva con un puntaje de 5.24%. Asimismo la desviación estándar más alta es la de competencia de toma de perspectiva con 0.72% y la más baja es la de competencia de ambiente del colegio con 0.50%.

SUGERENCIAS:

Teniendo en cuenta las directrices ofrecidas por los estándares curriculares de competencias ciudadanas²⁵ se resaltan a continuación unas sugerencias para fortalecer el accionar pedagógico en el aula:

- * Resaltar la importancia de trabajar de manera integrada tanto en conocimientos, como en las competencias cognitivas, emocionales,

²⁵ M.E.N. Estándares básicos de competencias ciudadanas, Op. Cit.

comunicativas e integradoras.

- * Es importante que existan múltiples oportunidades para ensayar y practicar las competencias que se están aprendiendo. Es decir, no es suficiente con conocer sobre las competencias o reflexionar sobre ellas, también es necesario que cada uno las pueda ensayar en diversas situaciones de manera que con la práctica se vaya consolidando la competencia.
- * Contribuir a la formación ciudadana integrando el aprendizaje y el desarrollo de competencias ciudadanas con lo que ocurre en las clases.
- * Vincular a toda la comunidad educativa en el proceso, incluyendo, en el mejor de los casos, a todos los docentes, las directivas, los padres y madres de familia y a las organizaciones de la comunidad.
- * Partir de los resultados obtenidos por anteriores estudiantes en las pruebas ICFES - SABER para esto ser utilizado con nuevos estudiantes, de manera que esta se pueda aplicar de nuevo y comparar el resultado con el que obtuvieron sus estudiantes en el pasado. Así podrán saber qué tanto están avanzando en su formación ciudadana, en cuáles competencias ciudadanas hay progresos y en cuáles todavía no.
- * La formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales. El énfasis debe estar dirigido al desarrollo de competencias lo que incluye el desarrollo de posturas valorativas y de conocimientos a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes.
- * Promover el desarrollo de competencias comunicativas puesto que son necesarias para que los estudiantes aprendan a establecer un diálogo

constructivo con las demás personas, en el que no se habla con la intención de hacer daño y en el que todos puedan expresar sus puntos de vista sin miedos; de tal suerte que se facilite la negociación de conflictos y la deliberación sobre temas de interés común.

- * Promover la participación y responsabilidad democrática. Esto es, entender que los estudiantes pueden y deben participar políticamente por medios democráticos para generar transformaciones sociales. Para ello, es imprescindible crear espacios que permitan la participación y la toma de decisiones sobre asuntos reales todos los días.

Tabla 13. Resultados Pruebas saber del área de Lenguaje comparativo puntaje promedio vs. Desviación estándar 2002-2003 frente a 2005-2006; Instituto Politécnico jornada mañana.

| Grado 9° | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---------|------|-----------|------|--------|------|--------|------|-------------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | |
| Año | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| 2002-2003 | 62.07 | 5.06 | 63.05 | 6.23 | 61.06 | 6.86 | 60.64 | 7.30 | -(-0.98) | +(-1.17) | +(1.01) | +(-1.8) | +(1.43) | +(-2.24) |
| 2005-2006 | 64.62 | 4.86 | 64.56 | 6.62 | 63.70 | 6.74 | 65.30 | 8.01 | +(0.06) | +(-1.76) | +(0.92) | +(-1.88) | +(-0.68) | +(-2.45) |

Tabla 14. Resultados Pruebas saber del área de Lenguaje comparativo puntaje promedio vs. Desviación estándar 2002-2003 frente a 2005-2006; Instituto Politécnico jornada tarde.

| Grado 9° | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---------|------|-----------|------|--------|------|--------|------|-------------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|
| TABLA 1 – Datos | | | | | | | | | TABLA 2 - Comparaciones | | | | | |
| Año | Plantel | | Municipio | | Depto. | | Nación | | Plantel v.s. Municipio | | Plantel v.s. Depto. | | Plantel v.s. Nación | |
| | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv | Prom | Desv |
| 2002-2003 | 64.99 | 5.79 | 63.05 | 6.23 | 61.06 | 6.86 | 60.64 | 7.30 | +(1.94) | +(-0.44) | +(3.93) | +(-1.07) | +(4.35) | +(-1.51) |
| 2005-2006 | 62.38 | 5.40 | 64.56 | 6.62 | 63.70 | 6.74 | 65.30 | 8.01 | -(-2.18) | +(-1.22) | -(-1.32) | +(-1.34) | +(-2.92) | +(-2.61) |

Jornada mañana

De acuerdo con los resultados arrojados en el 2003 y comparados con los de 2005, se muestra que el promedio de los estudiantes superó en las últimas pruebas aplicadas en un 2.55%, lo cual se considera una fortaleza; puesto que, las Pruebas Saber deben ir aumentando el porcentaje en un 2% cada vez que se apliquen. Sin embargo, la desviación estándar a pesar de estar más baja en el 2005, sólo marca una diferencia mínima de 0.2%, demostrando que aún

existe un alto rango de heterogeneidad en los niveles de conocimiento de los estudiantes en el área de lenguaje. En comparación con los grupos de referencia, en el 2003 el promedio supera al Municipio, el Departamento y la Nación, manteniendo un promedio más alto y una desviación estándar más baja. En el 2005, se supera al Municipio y al Departamento en cuanto a promedio, pero la Nación está por encima del plantel con una diferencia mínima de 0.68%.

Jornada tarde

En esta jornada los estudiantes tuvieron un promedio más alto en el 2003 que en el 2005, esto quiere decir que contrario a lo que sucedió con la jornada mañana, los resultados fueron más bajos en un porcentaje de 2.61%. Esta debilidad, se refleja además en los porcentajes obtenidos en la desviación estándar, los cuales son mayores a los estudiantes de noveno de la jornada de la mañana.

Ahora, el promedio y la desviación estándar en el 2003 son positivos comparados con los grupos de referencia. En cambio, en el 2005 son negativos, puesto que el Departamento, el Municipio y la Nación obtuvieron promedios más altos y desviaciones más bajas que el plantel. Desde esta perspectiva, se deduce que los resultados de noveno grado de la jornada tarde en cuanto al área son los menos deseables porque no muestran un progreso entre la aplicación de una prueba y otra.

1.2 ESTUDIANTES

1.2.1 Descripción

Los estudiantes a los cuales se les orientará el trabajo pedagógico pertenecen al grado noveno (9-7) del Instituto Politécnico (anexo A). La profesora Elizabeth Páez es la docente titular del área de Lengua Castellana y directora del curso. Éste es un grupo mixto conformado por 40 estudiantes, 29 mujeres y 11 hombres; sus edades oscilan entre los catorce y dieciséis años. Se caracterizan por ser un grupo dinámico y trabajador.

1.2.2 Descripción y análisis del ambiente de aula

1.2.2.1 Entorno físico y espacial en el aula de 9-07

El Instituto Politécnico tiene asignadas las aulas de clase por las asignaturas que se enseñan y los respectivos maestros titulares de cada área. En el caso del área de Lengua Castellana, la docente Elizabeth Páez tiene a cargo un salón al cual llegan los estudiantes a recibir sus clases. Esta aula está conformada por 40 pupitres de madera, dos ventanales grandes y un televisor en la parte superior del esquinale derecho del salón en oposición al tablero acrílico. Se percibe que en éste hay una buena iluminación, sin embargo, falta ventilación la cual se considera necesaria especialmente para las últimas horas de la mañana debido a las altas temperaturas. La maestra cuenta con una mesa y una silla específica para ella. Además está encargada de llevar los marcadores para escribir en el tablero.

El aula es un espacio pequeño por lo tanto no permite la realización de actividades que requieran un buen espacio. También, se observó que los estudiantes generalmente están ubicados por hileras y no cambian la posición de los pupitres. El aprovechamiento de las paredes y la decoración son escasos, pues, sólo hay un cartel con un dibujo sobre el libro de Gabriel García Márquez “crónica de una muerte anunciada”. A su vez, existe un nivel bajo de ruido, sólo se perciben sonidos del circuito cerrado de audio a través del cual

se comunican para dar una información general y el cambio de horas de clase por medio de música instrumental.

1.2.2.2 Descripción de observaciones de clase

Observación 1

El día jueves 31 de mayo se realizó la primera observación, cuyo objetivo era identificar el comportamiento de los estudiantes durante la clase de Lengua Castellana. La maestra titular Elizabeth Páez ese día decidió organizar el desarrollo de su clase en cuatro momentos:

- 1º. Cuestionar a los estudiantes sobre la posición que ellos tenían en cuanto al paro indefinido de maestros iniciado el día 23 de mayo. Dadas las circunstancias por la cual pasaba la educación Nacional, el Instituto Politécnico decidió citar a sus estudiantes a retomar normalmente las clases. Por tal motivo, el ausentismo en el grado 9-07 fue de aproximadamente un 29%.
- 2º. Llamar la atención a los estudiantes acerca de un problema presentado con el profesor de Química.
- 3º. Organizar el punto a cargo de 9-07 con relación a la izada de bandera.
- 4º. Retomar el tema de las escuelas literarias.

En primer lugar, la profesora manifestó su desacuerdo con el paro e hizo énfasis en el 85% de la población estudiantil que estaba asistiendo a clases. Con respecto a ello, pidió la opinión a los estudiantes. Algunos manifestaron estar de acuerdo con el paro o la manifestación que se hace en el mismo porque consideran importante defender la educación pública. Por el contrario, otros opinaron que no es ningún beneficio que haya cese de actividades porque de igual forma el presidente dispone de la educación.

Posteriormente, la docente titular y directora de grupo del grado 9-07, procede a hacer un llamado de atención a los estudiantes debido a un problema de indisciplina que se produjo durante una clase en el Laboratorio de Química. En relación con dicha situación los estudiantes reconocieron no haber tenido un comportamiento adecuado de acuerdo a la situación y el lugar donde se encontraban. Sin embargo, manifestaron una actitud desagradable por parte del profesor hacia ellos. Luego, la maestra pide propuestas para solucionar el problema y los estudiantes a su vez, consideran importante realizar una carta al profesor en la que se le ofrezca disculpas, además de entablar un diálogo con él. Por su parte, la profesora propone a los estudiantes un continuo cumplimiento hacia lo requerido por el profesor en cada una de sus clases. Finalmente, reitera acerca de la indisciplina por parte del grupo y menciona la pelea ocasionada el día anterior entre dos estudiantes en un evento social organizado por un grupo de undécimo grado.

Seguidamente, la docente hace mención acerca de la izada de bandera que tendría lugar la semana próxima, con alusión a la celebración del día de la Santandereanidad a cargo de los grados novenos; el grupo de 9-07 le correspondía los núcleos o provincias de Santander para lo cual se escogieron ocho estudiantes que participarían en dicha actividad. Cabe aclarar, que *los estudiantes hombres no querían participar porque les daba vergüenza salir en público*; al final sólo salieron dos y el resto eran mujeres.

Antes de finalizar la clase, la docente Elizabeth retomó el tema de las escuelas Literarias ya visto en clases anteriores. Para esto, pidió participación espontánea de los estudiantes pero ninguno quiso hacerlo; la actitud de olvido en el grupo permitió que la participación se tornara obligatoria de acuerdo con el llamado de lista. Los estudiantes hablaron del tema teniendo en cuenta lo consignado en el cuaderno. Para terminar, la profesora dejó como tarea consultar qué son y con qué fin se construyen los periódicos. Además, pide para la próxima clase llevar materiales como revistas, periódicos, tijeras, colbón u otros para la realización de un periódico.

Observación 2

La observación del día 7 de junio se realizó con base en una actividad de integración y reconocimiento del grupo, cuyo objetivo era identificar cómo se demuestra el ejercicio de convivencia o relaciones interpersonales entre los estudiantes y el concepto que tienen ellos del grupo. La actividad realizada tenía como título ¿Cómo es la gente?

En primera instancia, se les preguntó a los estudiantes cómo era la gente del salón, a lo que ellos respondieron: *hipócritas, amargados, odiosos, divididos, irresponsables, solapados, peleones, intolerantes, inmaduros, deshonestos, compañeristas, chéveres, bacanos y comprensivos*. (De acuerdo a lo anterior, se hace evidente un concepto más negativo que positivo del grupo). Luego, se hizo entrega de la siguiente lectura de reflexión:

¿CÓMO ES LA GENTE?

Un joven recién llegado a un pueblo preguntó a un anciano que estaba con su nieto: ¿Cómo es la gente que vive aquí?

El anciano le respondió con otra pregunta:

“¿Cómo es la gente del lugar de donde vienes?”

El joven le dijo: “muy egoísta, envidiosa y vengativa”.

El viejo replicó... “pues esa misma gente encontrarás aquí”.

Más tarde llegó otro joven que hizo la misma pregunta que

El anterior:

“¿Cómo es la gente que vive aquí?”

El anciano le hizo la misma pregunta: “¿Cómo es la gente del

lugar de donde vienes?” El joven le contestó: “confiable,

amable, justa, y con mucho amor para los demás...”

a lo que el anciano contesta: “¡Pues esa misma gente es la que encontrarás aquí!”.

el nieto del anciano preguntó entonces:

“¿Por qué has dicho eso abuelo?”

A lo que su abuelito le respondió:

“Cada cual crea su ambiente externo con lo que sale del interior de su corazón, y por su forma de percibir las cosas...”.

Anónimo.

Posteriormente, se les preguntó qué pensaban del grupo acerca del tema de la lectura, a lo que concluyeron que *debían cambiar de actitud para reflejar una mejor convivencia*; además, reconocieron que el grupo era bueno y había mucho potencial que debían hacer relucir. Después de esto, se enumeraron de 1 a 2 organizando dos círculos en el salón de clases; los estudiantes con el número 1 hicieron un círculo en la parte exterior y a su vez los número 2 un círculo en el interior de éste, de tal manera que cada estudiante quedara en pareja frente a frente con el fin de expresarse mutuamente los aspectos que le agradaban o desagradaban del compañero que le correspondía; el círculo interior debía rotar hasta encontrarse con todos los compañeros que se hallaban en la parte exterior. En la actividad participó la profesora ELIZABETH siendo de gran importancia.

Al finalizar la actividad, los estudiantes manifestaron estar agradecidos por la actividad pues les pareció interesante, beneficiosa para el reconocimiento del grupo; además, que fue evidente en los estudiantes la sinceridad y la seriedad con la que realizaron dicha dinámica. Seguidamente se le agradeció a cada uno de ellos por su atención e interés. Terminando la clase la profesora recogió unos trabajos que debían ser entregados como tarea y asimismo los despidió dando por terminada la clase a las 11:55 p.m.

Observación 3

El día 14 de junio se aplicó el test de lecto-escritura a los estudiantes el cual tenía como objetivo conocer el nivel de comprensión lectora y la calidad de producción textual en la cual se encuentran los estudiantes del grado 9-07. La realización del test inició a las 10:15 a.m. y culminó a las 11:15 a.m. evidenciándose disposición y atención por parte de los estudiantes con relación a las indicaciones dadas y durante el desarrollo del test. Seguidamente, la profesora Elizabeth Páez hace revisión de la tarea sobre *la coherencia* asignada para ese día, la cual consistía en organizar dos textos que tenían los

párrafos incoherentes. El objetivo era lograr que éstos llevaran un hilo temático, además que argumentaran el orden que le habían dado. La actividad permitió observar que *la mayoría de estudiantes tuvieron dificultad para configurar una unidad global de significado, manteniendo la secuencia de los enunciados en el párrafo*. Sin embargo, los estudiantes se mostraron interesados y activos por responder a la actividad. Al finalizar la clase se les hizo entrega a los estudiantes de la encuesta a padres de familia con el fin que la devolvieran el día siguiente.

Observación 4

El viernes 15 de junio, el grado 9-07 tenía dos horas de clase de Lengua Castellana pero ese día hubo una Eucaristía en las horas de la mañana, por lo tanto se atrasó una hora de clase. Por tal motivo, se pudo observar una sola hora la cual la profesora titular concedió para aplicar el test de gustos y disgustos que pretendía conocer al estudiante en cuanto a su auto-concepto, sus preferencias y sus relaciones interpersonales. La aplicación del test dio inició a las 9:30 a.m. y terminó a las 10:10 a.m. los estudiantes se mostraron dispuestos y atentos al resolver el test. Posteriormente, se les pidió a los estudiantes la encuesta de los Padres de Familia entregada el día anterior. Se entregaron 39 encuestas y el día viernes sólo devolvieron 33.

Observación 5

El día jueves 12 de julio en la primera hora de clase, se realizó la entrevista a la docente titular del área. Mientras tanto, la docente Elizabeth les asignó leer los derechos y deberes de los estudiantes estipulados en el nuevo manual de convivencia de la Institución. Al culminar la entrevista con la docente, ella toma la lista y nombra a los estudiantes que perdieron materias en el segundo período académico del año en curso y hace hincapié en la deserción que hubo con respecto a las asignaturas como inglés, biología, física, algebra-geometría y química. Asimismo, recalcó a los estudiantes que en el primer período les fue

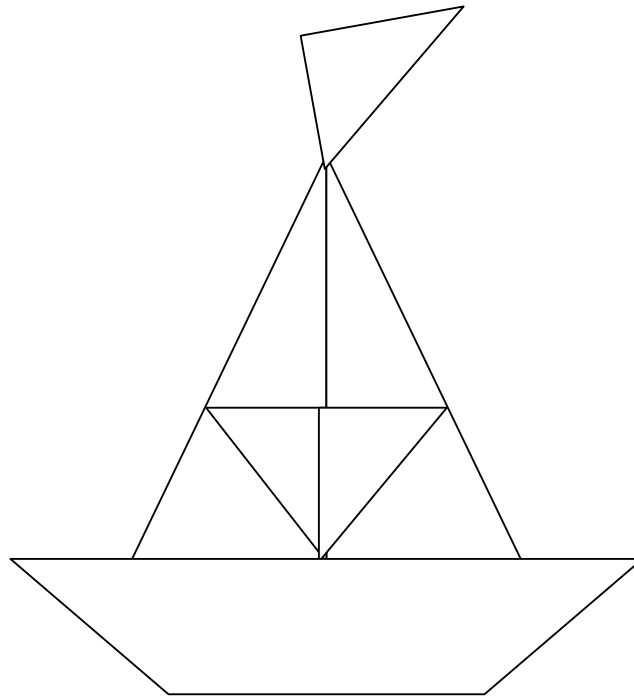
bien y en este obtuvieron un bajo desempeño. Además, manifestó que 12 estudiantes fueron reportados con comportamiento aceptable.

Luego de esto, se socializó lo leído en el manual de convivencia y conocieron nuevas normas institucionales tales como: permiso a las estudiantes para llevar un maquillaje suave y que concuerde con el uniforme y el uso del celular en horas extraclases.

A su vez, la docente les dio a conocer a los estudiantes una nueva estrategia para controlar la disciplina a través del cobro financiero llamado comúnmente “multas”. Así, los estudiantes se les cobrará la multa dependiendo la falta que cometan en las horas de clase de Lengua Castellana:

- Si sacan el celular la multa es de \$1.000
- Si sacan espejos la multa es de \$500
- Si sacan maquillaje y accesorios la multa es de \$1.000
- Si son indisciplinados la multa es de \$200
- Si no tienen el uniforme aseado la multa es de \$ 500
- Si son impuntuales a la clase la multa es de \$ 200

Además, la docente advirtió que si ella se da cuenta que alguno es cómplice de la falta que cometa su compañero, se les cobrará la multa a ambos. Los dineros que se recojan serían destinados para subsidiar a los estudiantes de bajos recursos económicos que poseen el servicio de comedor escolar. Por último la profesora Elizabeth hace el siguiente dibujo en el tablero:



Luego, les pregunta a los estudiantes que si la figura de cada uno es proporcional en todas sus partes y les pide que cuenten los triángulos que observan en su figura. Algunos participan, unos dicen que tiene ocho triángulos, otros dicen diez y otros doce. Finalmente la docente concluye que son catorce triángulos y les muestra los dos faltantes. Entonces, les coloca como tarea para la casa diciéndoles que escriban su propia historia sobre el ejercicio realizado y les pide que dibujen 25 triángulos utilizando los ángulos de la figura.

Antes de finalizar la clase el grupo observador pide permiso a la docente para hablar unos minutos con los estudiantes, a quienes se les preguntó acerca de sus preferencias musicales y los programas de dibujos animados que más les gustan, con el propósito de complementar las respuestas al test de gustos aplicado anteriormente. *Ellos contestaron unánimemente que les gustaba ver los Simpsons, (sólo cuatro estudiantes estuvieron en desacuerdo).* En cuanto al género musical, sus respuestas fueron:

- 16 estudiantes les gusta las baladas.
- 16 estudiantes les gusta el merengue.

- 15 estudiantes les gusta el reggae.
- 14 estudiantes les gusta el vallenato.
- 13 estudiantes les gusta el rock.
- 11 estudiantes les gusta la salsa.
- 10 estudiantes les gusta el reggaeton.
- 7 estudiantes les gusta el hip-hop
- 4 estudiantes les gusta la champeta.
- 4 estudiantes les gusta la ranchera.
- 1 estudiante le gusta las cumbias.

Observación 6

Debido a la necesidad de percibir los comportamientos de los estudiantes de 9-07, se realizó el 24 de julio de 2007 una última observación. Ésta fue hecha en la clase de Química con previo permiso del maestro encargado de las dos últimas horas de clase de este día. En general, se evidenció que los estudiantes en esta clase deben conformar grupos de trabajo por las mesas existentes en el Laboratorio y para lo cual se organizaron la mayoría de hombres solos en una mesa y los otros hombres restantes se agruparon con tres estudiantes mujeres. Cabe aclarar, que en todas las clases observadas se reitera la poca integración de género que existe en el aula de clase.

Por otra parte, durante el desarrollo de la clase la mayoría de los estudiantes mantuvieron una atención dispersa, charlaban entre ellos, realizaban otro tipo de actividades y no respetaban la clase; por tal motivo, el maestro en varias ocasiones se vio en la necesidad de callarlos. Además de esto, hubo poca participación en la clase y algunos estudiantes mostraron irresponsabilidad al no cumplir con la tarea asignada por el maestro en la clase anterior.

Este mismo día, mientras el maestro recogía los cuadernos para darse cuenta quien había cumplido con la tarea, se le preguntó a la líder del salón si el comportamiento de los estudiantes era igual en todas las clases y ella manifestó que ellos se comportaban distintos, aún más indisciplinados e

irrespetuosos. Asimismo, hizo saber que la presencia de las practicantes hacía que ellos adoptaran un comportamiento diferente para no demostrar tanta indisciplina y que sólo en las clases de Lengua Castellana eran aplicados.

1.2.2.3 Análisis del clima y el ámbito socio-emocional del aula

De acuerdo con Hugo Cerda²⁶, el aula no sólo se refiere al escenario físico donde se efectúa el trabajo pedagógico de la escuela, sino fundamentalmente es un ámbito socio-afectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo.

Con respecto a lo anterior, se evidenció durante las clases de Lengua Castellana, los estudiantes participan cuando la actividad les interesa, de otra manera el estudiante lo hace porque la maestra lo inquiera o le pregunta. En algunos casos hay estudiantes que en el momento de participar manejan una estructura clara y argumentada del discurso oral, sin embargo presentan problemas a la hora de escribir. Unos pocos estudiantes se muestran tímidos, no se les escucha en las clases y cuando la profesora les pregunta acerca de un tema específico lo hacen con temor, otros no responden.

Un aspecto relevante que se ha tocado en varias clases es la incidencia de los estudiantes en la indisciplina en clases diferentes a Lengua Castellana. Esto quiere decir que las normas implementadas por la profesora Elizabeth Páez, tienen valor para ellos, puesto que, en la clase de ella muestran otro comportamiento. Además, según los comentarios dados por la maestra durante la clase, los estudiantes han adoptado en repetidas ocasiones comportamientos inadecuados ante los otros maestros como irrespeto de la clase, indisciplina, irresponsabilidad y un bajo desempeño académico.

Con respecto a las relaciones proxémicas entre hombres y mujeres, hay distanciamiento entre ellos. Los hombres prefieren hacerse en un mismo

espacio y las mujeres se hacen al lado de las compañeras con las que más comparten. Ellas piensan que los hombres son irrespetuosos. En consecuencia, en las relaciones interpersonales se evidencia poca integración grupal pero en el momento de propiciar un espacio para compartir con el otro, ellos responden positivamente y muestran interés.

A su vez, el pacto de convivencia en el aula en la clase de Lengua Castellana es impuesto por la maestra a través de normas establecidas para evitar el incumplimiento académico y permitir el buen desarrollo de la clase. Desde luego, la conducta de los estudiantes demuestra que sólo cumplen normas cuando se les impone.

1.2.3 Descripción y análisis de los tests

A continuación se presenta, de manera detallada, la descripción y el análisis de las pruebas diseñadas por el grupo investigador, para identificar fortalezas y aspectos por mejorar en los procesos de lectura y escritura respectivamente, en los estudiantes del grado 9-7, donde se llevó a cabo la práctica pedagógica. De igual manera, se diseñó y aplicó un cuestionario con el que se pretendía tener un mayor conocimiento acerca de sus intereses, gustos y preferencias; saber de sus relaciones con la familia, con sus compañeros a fin de promover desde estos aspectos un aprendizaje con sentido y relacionado con el contexto en el que se desenvuelven.

1.2.3.1 Test de lectura y escritura

Descripción

El test de lectura y escritura (anexo) está diseñado para conocer el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes del grado nueve

²⁶ CERDA; Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio. 2002, p 13.

siete, atendiendo a los niveles propuestos en el enfoque interactivo de la lectura²⁷. La prueba permite reconocer las fortalezas y las debilidades del grupo en los procesos de comprensión de textos, de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional para el área de Lenguaje. A partir del análisis de las respuestas dadas por los estudiantes, se diseñará un proyecto de aula con el fin de afianzar sus conocimientos en el área de lengua castellana y su competencia lecto-escritora.

La estructura del test tiene en cuenta dos partes fundamentales: la comprensión y la producción de textos, con base en la lectura de un artículo de Héctor Abad Faciolince, titulado “Lo doy”. La primera parte consta de 14 preguntas de selección múltiple con única respuesta (clave), las cuales responden a los niveles de lectura (literal, inferencial, crítico-intertextual), a un componente (semántico, pragmático, sintáctico) y a un desempeño evaluado específicos. En la segunda parte se les pide a los estudiantes que expongan su punto de vista de acuerdo al texto leído.

A continuación, se enuncian el texto, las preguntas de comprensión y sus respectivas categorías de análisis (anexo B)

PREGUNTAS DEL TEST

1. El texto “Lo doy” fue escrito por

- a) Quitapesares*
- b) Revista Cambio*
- c) Héctor Abad Faciolince*
- d) El DANE*

²⁷ Desde el enfoque interactivo de la lectura se define el acto lector así: “Aunque la decodificación es un componente básico para una buena lectura, no garantiza el desarrollo de otras habilidades que implican la relación de lenguaje y pensamiento. La verdadera lectura rebasa el nivel literal (primer nivel). La verdadera lectura es la lectura inferencial (segundo nivel) y la crítica (tercer nivel) en la que el lector aporta, a los expuestos en el texto, sus propios saberes”. Tomado del artículo: El reto de la enseñanza de la comprensión; escrito por Carlos Sánchez y Deyanira Alfonso En: Revista Magisterio, N° 7, febrero-marzo, 2004, p 15-18

Clave: C

Nivel de lectura: inferencial.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: reconocer los elementos básicos de una situación de comunicación: quién habla, de qué modo habla, cuáles son los roles de los participantes en una comunicación.

Nivel de competencia: superestructura de un texto; situación de comunicación.

2. *El artículo “Lo doy” es un tipo de texto*

- a) *Informativo*
- b) *expositivo*
- c) *descriptivo*
- d) *argumentativo*

Clave: D

Nivel de lectura: inferencial.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: Reconoce las características de los distintos tipos de textos y de escritos (organización espacial e interna).

Nivel de competencia: superestructura de un texto.

3. *Las mujeres a las que se refiere el autor son*

- a) *Modelos*
- b) *Mujeres de la calle*
- c) *Mujeres de la publicidad*
- d) *Presentadoras de farándula*

Clave: C

Nivel de lectura: inferencial

Componente: semántico

Desempeño evaluado: Infiere el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas.

Nivel de competencia: situación de comunicación.

4. *La tesis que se propone en el texto es*

- a) *Las mujeres se exhiben para vender su cuerpo a la publicidad*
- b) *La frustración sexual de los jóvenes los conlleva a conseguir dinero fácil para tener relaciones sexuales con mujeres*
- c) *El incremento excesivo de las cirugías plásticas en las mujeres*
- d) *Las mujeres voluptuosas sólo se enamoran de hombres con mucha riqueza*

Clave: B

Nivel de lectura: inferencial.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: Infiere el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas.

Nivel de competencia: macroestructura-coherencia global.

5. *El autor afirma que la frustración sexual es*

- a) *Una causa de la violencia*
- b) *Una causa más de los actos violentos*
- c) *Es la causa más predominante de la violencia*
- d) *Una consecuencia de la violencia*

Clave: B

Nivel de lectura: literal.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: Elaborar paráfrasis entendidas como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.

Nivel de competencia: lingüística de la frase.

6. Según el autor la expresión “Lo doy” hace referencia a

- a) la acción de dar u ofrecer
- b) la provocación sexual que incitan las mujeres de la publicidad hacia los hombres
- c) la bondad de las mujeres
- d) tener relaciones sexuales con hombres

Clave: B

Nivel de lectura: inferencial.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: Infiere el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas.

Nivel de competencia: macroestructura-coherencia global.

7. Cuando el autor menciona la fachada del templo remozado quiere referirse a

- a) una parroquia nueva
- b) un templo hermoso
- c) una mujer con prótesis
- d) un cuerpo embellecido

Clave: C

Nivel de lectura: inferencial.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: Infiere el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas.

Nivel de competencia: macroestructura-coherencia global.

8. En la expresión “a duras penas uno se atreve a salir de la casa por miedo de las fieras. El término subrayado se refiere a

- a) mujeres de la calle
- b) animales salvajes
- c) ladrones
- d) malhechores

Clave: D

Nivel de lectura: inferencial.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: Infiere el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas.

Nivel de competencia: macroestructura-coherencia global.

9. En el texto la palabra “dracma” es un término que se utiliza para

- a) asignar un valor determinado
- b) aludir a un objeto valioso
- c) denominar una moneda
- d) referirse a una permuta

Clave: A

Nivel de lectura: critico-intertextual

Componente: semántico

Desempeño evaluado: Analiza en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura.

Nivel de competencia: lexical.

10. El término “per cápita” en el texto se puede relacionar con

- a) *la economía*
- b) *una estadística*
- c) *una evaluación censal*
- d) *una aproximación*

Clave: A

Nivel de lectura: critico-intertextual

Componente: semántico

Desempeño evaluado: Analiza en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura.

Nivel de competencia: lexical.

11. “Al Valle del Aburrá ya le cambiaron el nombre y hoy se llama “Silicon Valley Dos” porque

- a) *Rincón cree que se escucha mejor*
- b) *está de moda utilizar extranjerismos*
- c) *en los dos Valles se utiliza el elemento químico del Silicio*
- d) *en estos lugares las mujeres usan prótesis de Silicona*

Clave: C

Nivel de lectura: crítico-intertextual.

Componente: pragmático.

Desempeño evaluado: Establece relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe.

Nivel de competencia: relación con otros textos.

12. *El término español “casquilleras” en Colombia quiere decir*

- a) mujeres con casco*
- b) mujeres malgeniadas*
- c) mujeres provocadoras*
- d) mujeres que se prostituyen*

Clave: C

Nivel de lectura: crítico-intertextual.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: Analiza en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura.

Nivel de competencia: lexical.

13. *El autor al final del texto escribe una nota para puristas. Específicamente se dirige a*

- a) persona que escribe o habla cuidando el uso de la lengua*
- b) persona religiosa que habla con pureza*
- c) todo aquel que lee el texto*
- d) personas que no entienden la Lengua Española*

Clave: A

Nivel de lectura: crítico-intertextual.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: Analiza en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura.

Nivel de competencia: lexical.

14. *A partir del artículo “Lo doy” se puede concluir que*

- a) los medios masivos de comunicación son continuamente un estímulo sexual para los hombres*
- b) finalmente los hombres cumplen su cometido para que las mujeres se lo den*
- c) las mujeres con prótesis y labios brotados incitan a los hombres a tener relaciones sexuales*
- d) la única forma en que los hombres se sienten machos, requetemachos es matando.*

Clave: A

Nivel de lectura: inferencial.

Componente: semántico.

Desempeño evaluado: Infiere el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas.

Nivel de competencia: macroestructura-coherencia global.

Análisis de los resultados

El lenguaje desde sus diferentes manifestaciones siempre dará cuenta de dos procesos fundamentales en la interacción comunicativa, como lo son la comprensión y la producción textual; es el intercambio permanente de los significados que entretienen la comunicación. Ahora, teniendo en cuenta los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico- intertextual) y las dimensiones textual y pragmática como referentes para caracterizar el modo de leer y escribir y estados de competencia lectoescritora; se analizará la manera como ésta se visualiza a partir del test de comprensión y producción textual en los

estudiantes de 9-07 del Instituto Politécnico, de tal manera que se detecte aquello que es necesario afianzar.

Cabe aclarar que la dimensión textual tiene en cuenta los procesos intratextuales es decir, aquellos que atañen a las estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras, lo mismo que al manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión. A su vez, la dimensión pragmática hace referencia a los procesos extratextuales, aquellos que atañen a la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en la que se producen o aparecen en los textos, al componente ideológico y político que subyace a los mismos, al uso social que se hacen de los textos.

Comprensión lectora

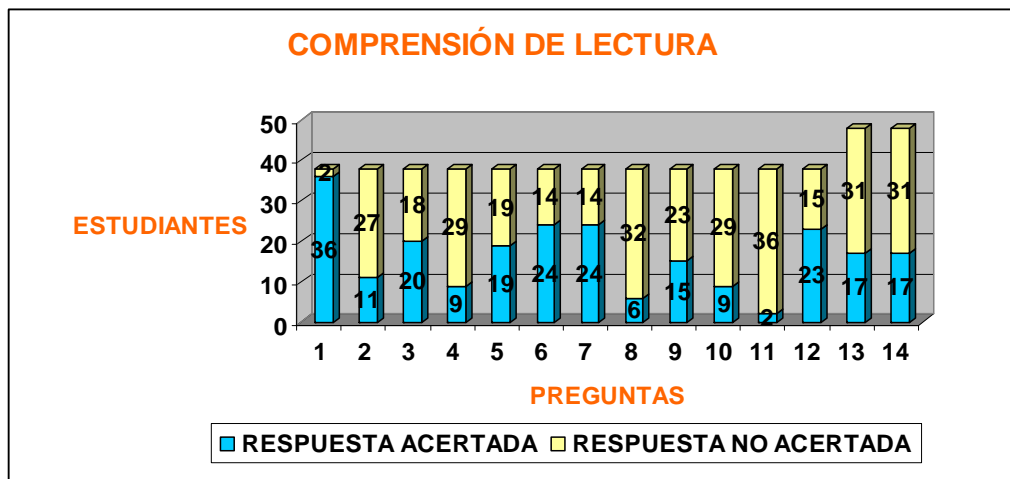
A continuación se muestran las gráficas que ilustran el nivel de comprensión de los estudiantes:

Preguntas literales: 5

Preguntas inferenciales: 1, 2, 3, 4, 6, 7,8 y 14.

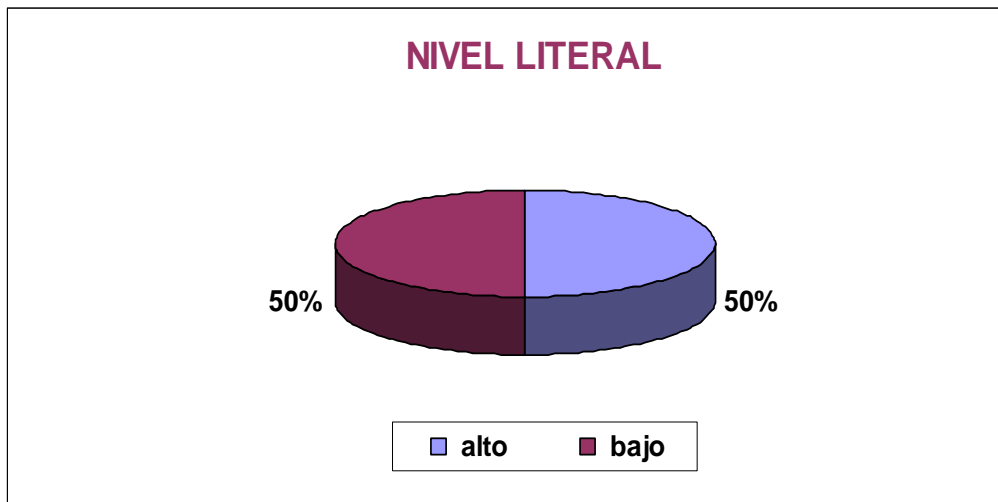
Preguntas crítico-intertextuales: 9, 10, 11, 12 y 13.

Gráfica 1. Nivel de comprensión de lectura de los estudiantes de 9-7



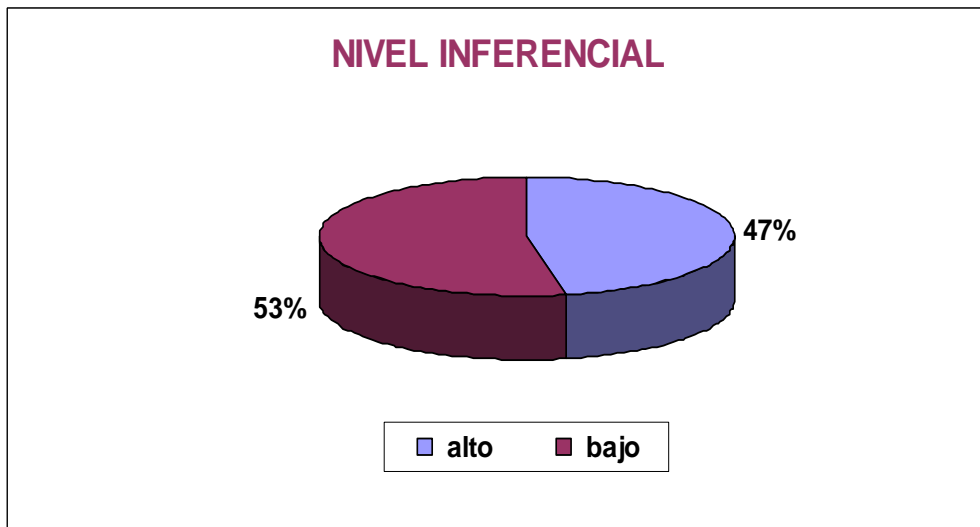
La gráfica de comprensión de lectura presenta el número de estudiantes y el número de preguntas. Las barras muestran dos colores: el azul da cuenta de las respuestas acertadas y el amarillo de las respuestas no acertadas. En este caso la mayoría de los estudiantes no acertaron a las preguntas del test. Sólo en la primera barra sobresale el color azul; por el contrario, en la pregunta once sobresale el amarillo.

Gráfica 2. Nivel literal de lectura de los estudiantes de 9-7



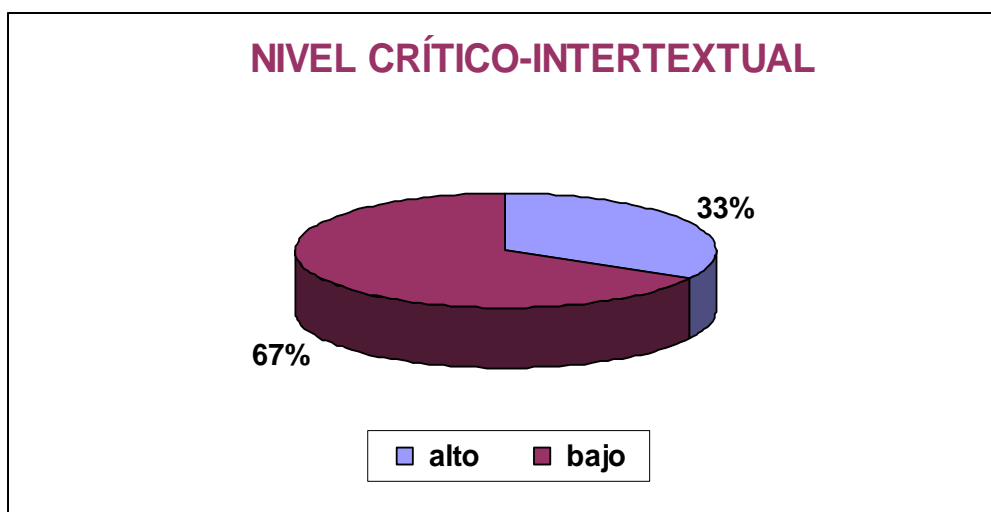
Esta gráfica demuestra el 50 % de estudiantes con un alto y bajo nivel de lectura explícita. Es decir, la mitad de los estudiantes pueden reconocer características básicas del texto y realizar paráfrasis del mismo.

Gráfica 3. Nivel inferencial de lectura de los estudiantes de 9-7



En esta gráfica se muestra el 47% de estudiantes con un alto nivel inferencial y un 53% con bajo nivel para reconocer información implícita del texto, sus intenciones comunicativas y establecer conclusiones del mismo.

Gráfica 4. Nivel crítico-intertextual de lectura de los estudiantes de 9-7



En esta gráfica se ilustra el bajo nivel de lectura crítico-intertextual con un porcentaje del 67%. Es decir, sólo el 33% logran analizar la pertinencia de recursos como el estilo, el tipo de léxico y la estructura textual con respecto al propósito comunicativo que enuncia el texto.

A manera de conclusión, los resultados arrojados demuestran que gran cantidad de estudiantes no acertaron a las preguntas del test tal como se evidencia en la gráfica número uno. Además, en el nivel literal es claro que la mitad de los estudiantes logran elaborar paráfrasis desde la transcripción grafemática y frásica para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata entonces de un reconocimiento en primer nivel del significado de un texto. Sin embargo la otra mitad no logra alcanzar el desempeño evaluado.

En cuanto al nivel inferencial es notorio el porcentaje del 53% de estudiantes que no logran establecer relaciones y asociaciones entre los significados en el

acto de leer y de hacer deducciones y presuposiciones de lo que no está explícito en el texto. Por el contrario, el 47% de la población estudiantil reconoce los elementos básicos de una situación de comunicación: quién habla, de qué modo habla, cuáles son los roles de los participantes en una comunicación y la tipología del texto leído.

Con respecto al nivel crítico-intertextual, se manifiesta un bajo nivel en los estudiantes al momento de hacer lectura desde la competencia enciclopédica, entendida ésta como la puesta en escena de los diversos saberes del contexto en dirección al texto. Sólo el 33% de la población estudiantil, logra hacer conexión entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe y analizar en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos y la estructura.

De acuerdo a lo anterior, es evidente que el nivel de lectura de menor desempeño es el crítico- intertextual. Sin embargo, los tres niveles muestran un nivel bajo según lo esperado para estudiantes que están culminando su básica secundaria. Es preocupante que aún existan estudiantes que no superen siquiera el nivel básico de lectura.

Los porcentajes identificados en los niveles literal e inferencial mencionados dan cuenta de la heterogeneidad que caracteriza al grupo, ya que aproximadamente la mitad alcanzan los desempeños esperados pero otro grupo de estudiantes no obtuvieron resultados óptimos. Por otro lado, en el nivel crítico intertextual se percibe más homogeneidad con respecto al bajo desempeño en un 67% de la población.

Por tal motivo, es de gran necesidad afianzar los niveles de comprensión lectora de manera conjunta de tal forma que se realice o al menos se inicie un proceso consciente y a la par se alcance un buen desempeño interpretativo, argumentativo y propositivo más que aceptable, basándose en actividades que

propicien la evolución de la lectura y la escritura y un adecuado seguimiento y mejor control, no olvidando la importancia de los intereses que manifiesten los estudiantes y las circunstancias que se presenten a lo largo del año escolar.

Producción escrita

El último punto de la prueba de lectura consistía en que los estudiantes expresaran su punto de vista y lo argumentaran con relación al texto leído del escritor Héctor Abad Faciolince. Para evaluar la producción escrita, se diseñó la siguiente rejilla de evaluación con base en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, específicamente el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos y a su vez las categorías de análisis de producción escrita. Ésta es:

Una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. Para su elaboración, se hacen explícitos los criterios que se han definido, a través de los cuales se producen y evalúan los textos.²⁸

Los aspectos a analizar en los textos creados por los estudiantes están relacionados directamente con las estructuras semánticas y sintácticas (macroestructuras-microestructuras), relaciones intertextuales, la reconstrucción del contexto y la situación de comunicación (pragmática).

²⁸ M.E.N. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Op.Cit., p.118.

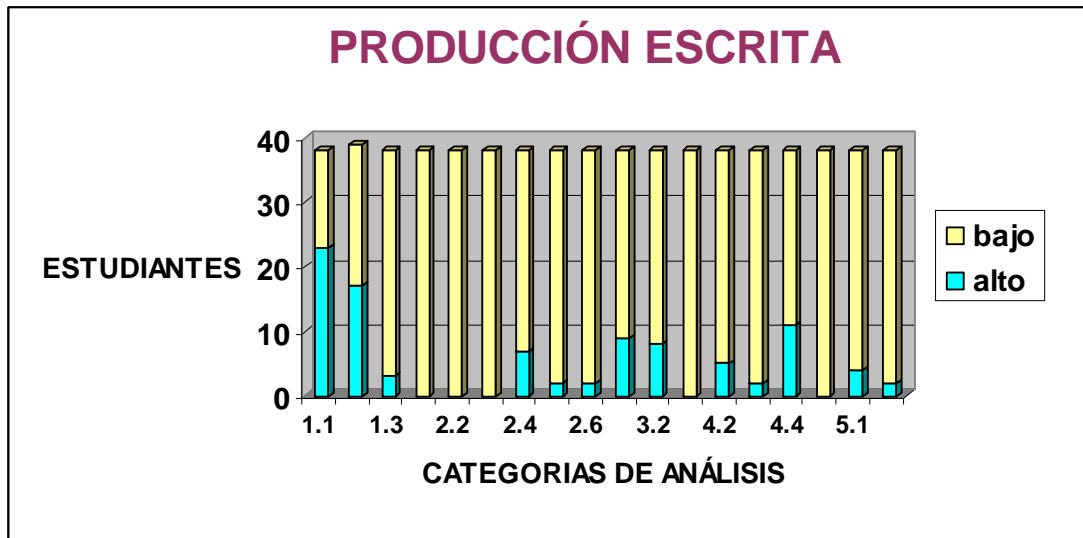
Tabla 15. Rejilla de evaluación para la producción escrita

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|----|----|
| A. NIVEL INTRATEXTUAL | | |
| <i>DIMENSIÓN TEXTUAL</i> | | |
| 1. COHERENCIA LOCAL | | |
| 1.1 Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical, tiempos verbales. | | |
| 1.2 Utiliza adecuadamente las formas pronominales. | | |
| 1.3 Utiliza la versatilidad de la lengua para evitar el empleo de expresiones inadecuadas: dequeísmo, muletillas, comodines. | | |
| 2. COHERENCIA LINEAL | | |
| 2.1 Mantiene correspondencia entre las ideas y los párrafos | | |
| 2.2 Cada párrafo desarrolla un solo tópico. | | |
| 2.3 Cada párrafo guarda una estructura adecuada. | | |
| 2.4 Evita la repetición de conectores y conexiones lógicas. | | |
| 2.5 Los signos de puntuación que utiliza facilitan la comprensión del texto. | | |
| 2.6 Escribe con una excelente ortografía. | | |
| 3. COHERENCIA GLOBAL | | |
| 3.1 Produce más de una proposición de manera coherente. | | |
| 3.2 Sigue un núcleo temático a lo largo de la producción. | | |
| 4. SUPERESTRUCTURA | | |
| 4.1 El texto está estructurado en introducción, desarrollo, conclusión y cierre. | | |
| 4.2 Plantea un juicio crítico mediante el empleo de una tesis. | | |
| 4.3 Cierra con una conclusión a manera de propuesta. | | |
| 4.4 Utiliza una persona diferente a la primera persona del singular o plural. | | |
| 4.5 Se evidencia claramente el tipo de texto que maneja. | | |
| B. NIVEL INTERTEXTUAL | | |
| 5. COMPONENTE RELACIONAL | | |
| 5.1 El texto presenta argumentos y ejemplos para clarificar el punto de vista del escritor. | | |
| C. NIVEL EXTRATEXTUAL | | |
| <i>DIMENSIÓN PRAGMÁTICA</i> | | |
| 6. CONTEXTO | | |
| 6.1 Se percibe con claridad el propósito de escritura del texto. | | |

Adaptación de la guía de revisión del comentario expuesta por Sonia Gómez Benítez en el artículo tomado del libro: GÓMEZ, Sonia. Didáctica de la Lengua Materna. Cali: Universidad del Valle. Edición 2005, p 93.

A continuación se muestran las gráficas que ilustran el nivel de producción de los estudiantes:

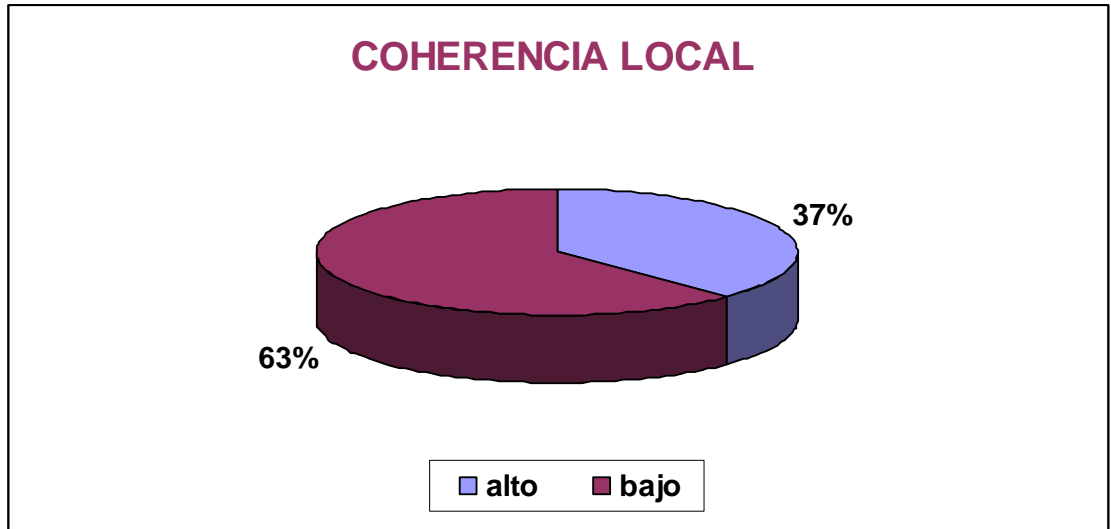
Gráfica 5. Nivel de Producción de textos de los estudiantes de 9-7



En la anterior gráfica se muestra el número de estudiantes que responden a un nivel bajo o alto en cada una de las categorías de análisis enunciadas en la rejilla de evaluación. Es claro que la mayoría de los estudiantes en general tuvieron un bajo desempeño en la producción escrita. Algunos, responden acertadamente a la categoría de análisis 1.1, correspondiente a la concordancia entre género, número, persona gramatical y tiempos verbales.

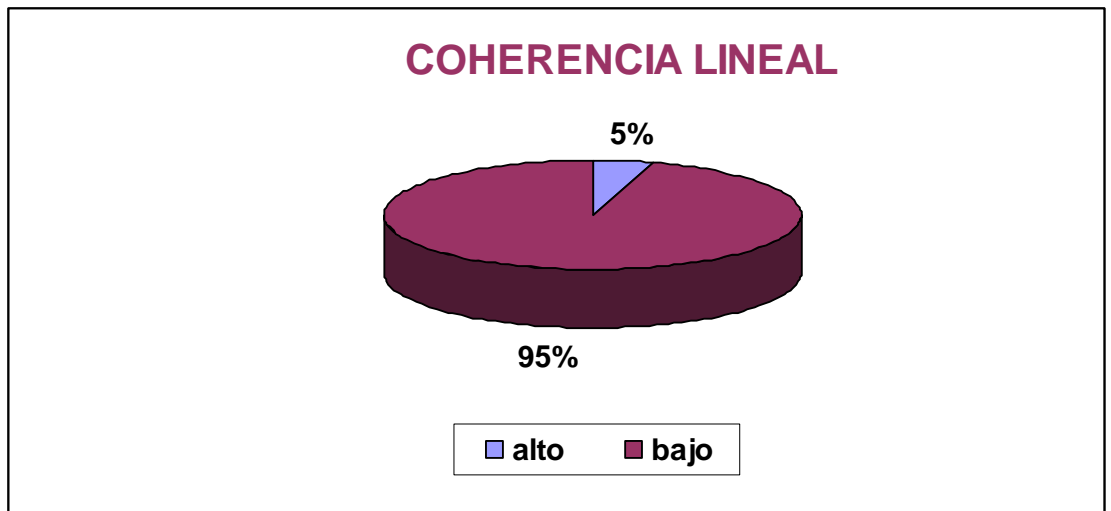
NIVEL INTRATEXTUAL

Gráfica 6. Nivel de coherencia local en los textos de los estudiantes de 9-7



Esta gráfica reúne las categorías de análisis 1.1, 1.2 y 1.3 referidas a la coherencia local con un bajo desempeño por parte de los estudiantes. Sólo Un 37% logra tener versatilidad, concordancia y adecuada utilización de las formas pronominales en el texto.

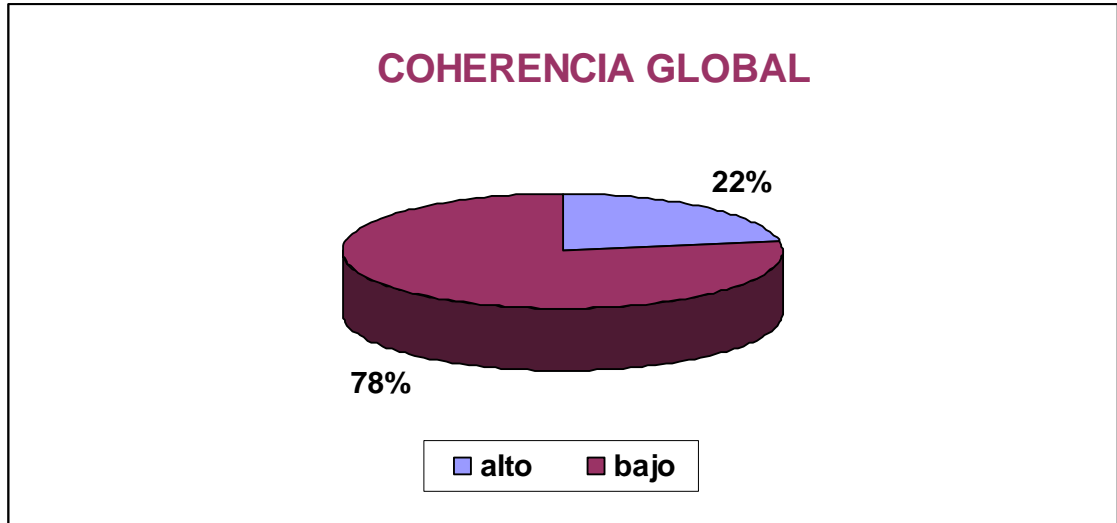
Gráfica 7. Nivel de coherencia lineal en los textos de los estudiantes de 9-7



En ésta gráfica se demuestra el bajo nivel en el que se encuentran los estudiantes con relación a la coherencia lineal. Es notable que el 5% mantiene correspondencia entre

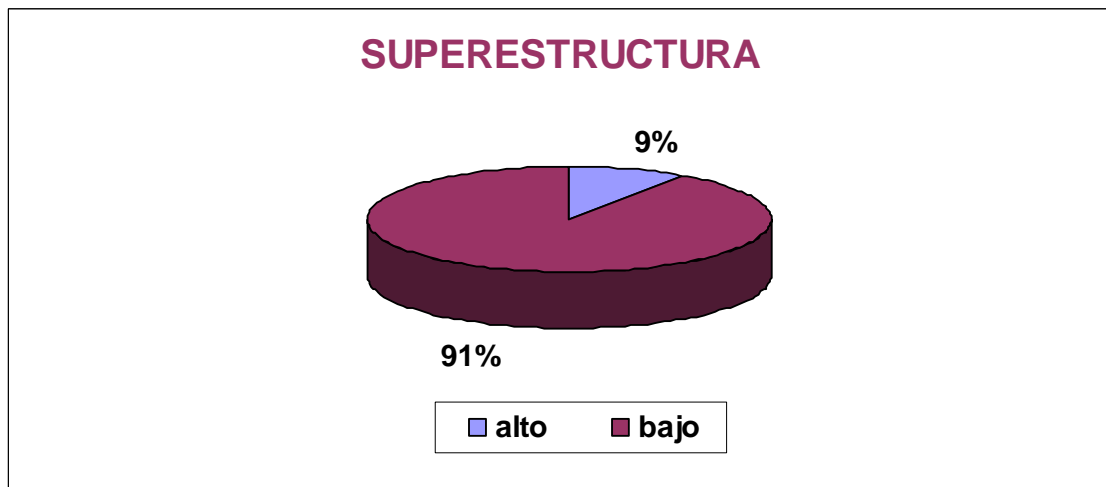
las ideas y los párrafos de sus textos, descuidan los signos de puntuación y ortografía en el momento de escribir.

Gráfica 8. Nivel de coherencia global en los textos de los estudiantes de 9-7



La presente gráfica ilustra el 78% de estudiantes con bajo desempeño en la coherencia global. Sólo el 22% logra escribir proposiciones coherentes y manejar un núcleo temático durante el texto.

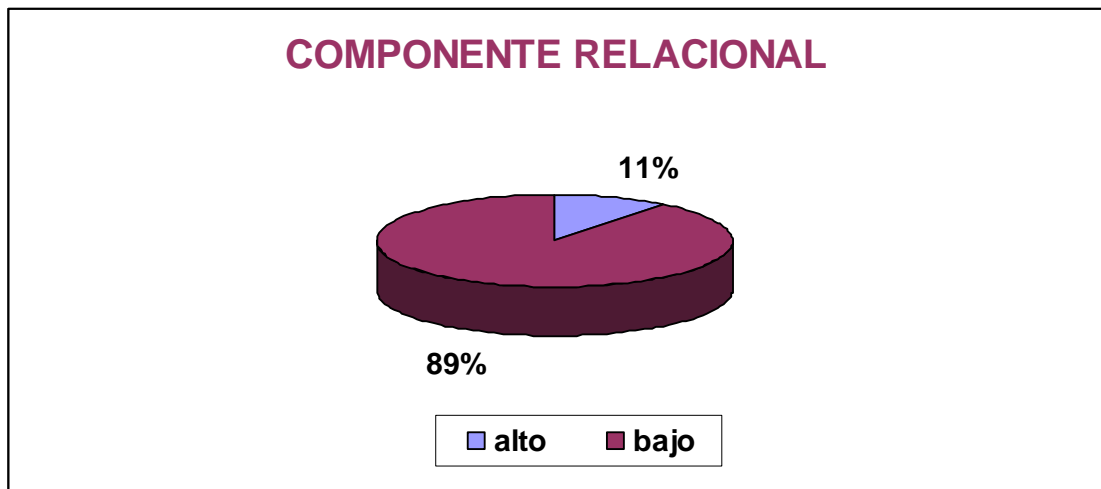
Gráfica 9. Superestructura de los textos de los estudiantes de 9-7



La gráfica presente muestra que el 9% de la población estudiantil plantea una tesis específica manejando una estructura lógica respondiendo al tipo de texto que realiza, utilizando una persona diferente a la primera persona del singular y estableciendo una conclusión de cierre al texto.

NIVEL INTERTEXTUAL

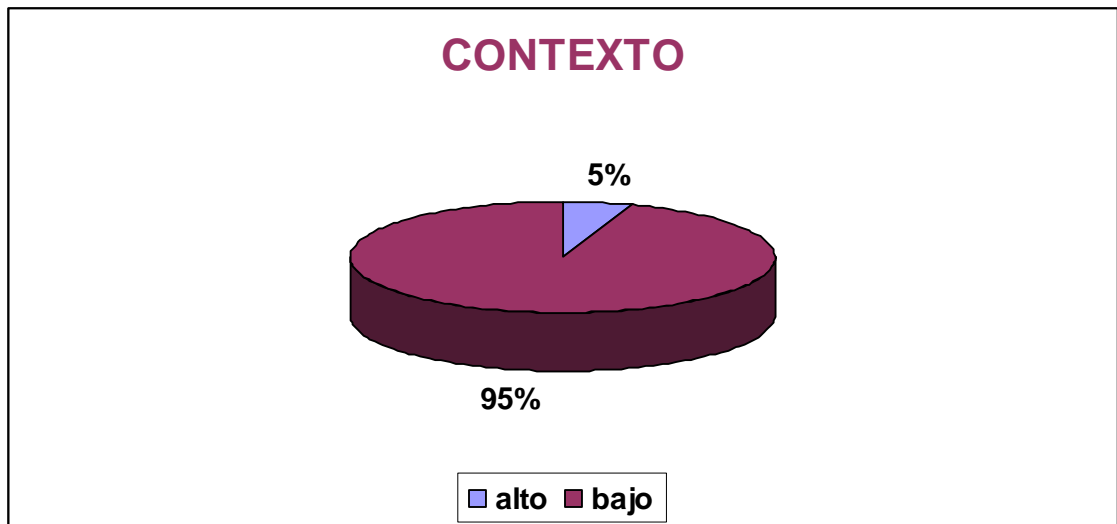
Gráfica 10. Componente relacional en los textos de los estudiantes de 9-7



Esta gráfica demuestra el bajo nivel obtenido por el 89% de los estudiantes los cuales no presentan argumentos y ejemplos que expliquen los puntos de vista que plantean en sus textos.

NIVEL EXTRATEXTUAL

Gráfica 11. Contexto en los textos de los estudiantes de 9-7



En esta gráfica es claro que la mayoría de los escritos de los estudiantes no se percibe con claridad el propósito de escritura ni responden al enunciado que se les presenta como referente en el test; solamente el 5% logra cumplir este ítem.

En suma, las gráficas estadísticas determinan el bajo nivel de producción de los estudiantes respecto al enunciado dado en el test, ninguno de ellos cumplió a cabalidad el objetivo de construcción de un texto argumentativo. Además, manejan un estilo muy coloquial por lo que utilizan gran cantidad de expresiones idiomáticas que hacen que el escrito sea poco formal, específico y objetivo. Es decir, falta fortalecer la habilidad para elegir la variedad y el registro idóneo para cada contexto.

El nivel intratextual que integra la coherencia local, lineal, global y la superestructura de un texto se ve en gran medida afectado. Teniendo en cuenta la coherencia local, se percibe que a un 63% de los estudiantes se les dificulta realizar de manera adecuada los enunciados. A su vez, en lo que concierne a la coherencia lineal es claro que no realizan ilación de proposiciones para la construcción de unidades de significado; asimismo, los escritos producidos no atienden a un eje temático y en consecuencia no desarrollan un esquema lógico de organización en el texto (superestructura).

Por otra parte, el nivel intertextual y extratextual que manejan los estudiantes no es el esperado puesto que se evidencia que sólo el 11% de la población logra establecer algunas relaciones con otros textos a través de los ejemplos y los argumentos que enuncian en su escrito. Además, el 95% no atiende a una intencionalidad o propósito comunicativo pertinente al contexto, sólo el 5% logra hacerlo pero con dificultades, puesto que no cumplen a cabalidad todas las categorías de producción textual.

De acuerdo a lo anterior, es necesario y oportuno consolidar el proceso lecto-escritor para un buen desenvolvimiento de los estudiantes en cuanto a las categorías que atañen a la producción textual. Es importante que ellos establezcan tanto las semejanzas como las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito. Asimismo, la actividad lectora se hace fundamental para el enriquecimiento del vocabulario, de tal manera que en el momento de escribir logren ser coherentes y precisos en lo que desean comunicar.

1.2.3.2 Test de gustos y disgustos

Descripción

El test de gustos y disgustos (anexo C) es una prueba que pretende conocer al estudiante en cuanto a su auto-concepto, sus preferencias y sus relaciones interpersonales teniendo en cuenta: su realidad personal y familiar, la Institución, los maestros, las clases y sus compañeros, con el fin de articular las necesidades y fortalezas propias del grupo con los contenidos del área de Lengua Castellana a través de la formulación y aplicación de un proyecto de aula.

La estructura del test abarca cinco aspectos fundamentales los cuales fueron denominados: mi realidad, mi institución, mis maestros, las clases y mis compañeros. Para dar cuenta de tales aspectos se diseñaron dieciocho preguntas abiertas, tres cerradas y una de selección múltiple con única respuesta, para un total de veintidós preguntas.

MI REALIDAD:

1. *¿Cuáles son mis cualidades y defectos?*

Objetivo: identificar la congruencia entre el autoconcepto que tiene el estudiante y las actitudes observadas en el aula de clase.

2. *¿Qué es lo que más me preocupa en este momento? ¿Por qué?*

Objetivo: conocer los intereses y/o las preocupaciones inmediatas que tienen los estudiantes.

3. *¿Qué hago en mis tiempos libres?*

Objetivo: conocer las diferentes actividades que usualmente realizan los estudiantes fuera de la rutina escolar.

4. *¿Qué tipo de programas de televisión me gustan más? (Enumere en orden de importancia de 1 a 5).*

- _____ *Telenovelas*
- _____ *Series*
- _____ *Dibujos animados*
- _____ *Documentales*
- _____ *Realitys*

Objetivo: identificar en orden de importancia los programas televisivos preferidos por los estudiantes.

5. *¿Cómo me proyecto en un futuro?*

Objetivo: reconocer las expectativas y las inclinaciones de los estudiantes para su proyecto de vida.

6. *¿Vivo con mis padres? SI__ NO__*

Objetivo: identificar la cantidad de estudiantes que conviven con sus padres.

7. *¿Cómo es mi relación con mis padres o con las personas que convivo?*

Objetivo: comparar las relaciones interpersonales que tienen los estudiantes con sus padres y sus compañeros de clase.

8. *¿Qué me disgusta de ellos? ¿Por qué?*

Objetivo: reconocer desde el punto de vista de los estudiantes las actitudes por mejorar de los padres de familia.

9. *¿Qué es lo que más me gusta de mis padres?*

Objetivo: reconocer los aspectos en los cuales los estudiantes se sienten a gusto por sus padres.

10. *¿Mis padres tienen en cuenta mi opinión en la toma de decisiones?*

SI__ NO__

Objetivo: reconocer si la opinión de los estudiantes es importante para los padres de familia en la toma de decisiones.

MI INSTITUCIÓN:

11. *¿Qué es lo que más me gusta de mi Institución?*

Objetivo: Identificar las fortalezas del Instituto Politécnico desde la mirada de los estudiantes.

12. *¿Qué es lo que más me disgusta de mi Institución?*

Objetivo: identificar los problemas con los que cuenta actualmente el Instituto Politécnico desde el punto de vista de los estudiantes.

13 *¿Qué propongo para mejorar lo que me disgusta de mi institución?*

Objetivo: reconocer las propuestas de los estudiantes a propósito de los problemas Institucionales.

14. *¿Estoy conforme con estudiar en el Instituto Politécnico?* SI ____ NO

¿POR QUÉ?

Objetivo: identificar las razones por las cuales el estudiante está conforme o no con estudiar en el Instituto Politécnico.

15. *¿Qué me gustaría que cambiaran del barrio de mi Institución?*

Objetivo: identificar aspectos negativos o por mejorar del entorno en el cual se encuentra ubicado el Instituto Politécnico.

MIS MAESTROS:

16. *¿Qué me gusta de mis maestros?*

Objetivo: tener en cuenta los aspectos que dan gusto a los estudiantes por parte de los maestros.

17. *¿Qué me gustaría que cambiaran mis maestros?*

Objetivo: reconocer las actitudes de los maestros que desagradan a los estudiantes.

LAS CLASES:

18. *¿Qué me gusta de las clases de Lengua Castellana?*

Objetivo: identificar las preferencias de los estudiantes en el área de Lengua Castellana como referencia para la formulación y aplicación del proyecto de aula.

19. *¿Qué me disgusta de las clases de Lengua Castellana?*

Objetivo: identificar algunos aspectos por mejorar en el área de Lengua Castellana para el cambio de las estrategias metodológicas aplicadas.

20. *¿Qué me gusta leer? (Enumere en orden de importancia de 1 a 5).*

- _____ *Novelas*
- _____ *Revistas de farándula*
- _____ *Cuentos*
- _____ *Periódicos*
- _____ *Historietas, cómics*

Otros ¿Cuáles?

Objetivo: examinar las preferencias o el nivel de importancia que tienen los diferentes tipos de escritos para los estudiantes a la hora de leer.

21. *¿Qué me disgusta leer?*

Objetivo: reconocer los diversos tipos de textos que son rechazados por los estudiantes en el momento de leer.

22. *¿Me gusta escribir? SI _____ NO _____
¿POR QUÉ?*

Objetivo: determinar las razones por las cuales les gusta o les disgusta a los estudiantes el hábito de la escritura.

MIS COMPAÑEROS:

23. *¿Cómo es mi relación con mis compañeros de clase?*

- *Excelente*
- *Buena*

- *Mala*
- *Regular*

Objetivo: conocer el tipo de relaciones interpersonales que existen entre los estudiantes.

24. *¿Qué me gustaría que cambiaran mis compañeros de clase?*

Objetivo: identificar las debilidades que tiene el grupo en cuanto a su convivencia en el aula de clase.

Análisis de los resultados

Los resultados del test de gustos y disgustos aplicado a 39 estudiantes del grado 9-07 del Instituto Politécnico de Bucaramanga, arrojó la siguiente información que evidencia el concepto que tienen los estudiantes de sí mismos, de su núcleo familiar, de la Institución, de los maestros, del área de Lengua Castellana y de sus compañeros de clase.

En primera instancia, se enunciarán los resultados predominantes en cada una de las preguntas realizadas y posteriormente se enfatizará en cada pregunta mostrando las respectivas gráficas estadísticas del total de respuestas dadas por los estudiantes.

Respuestas predominantes

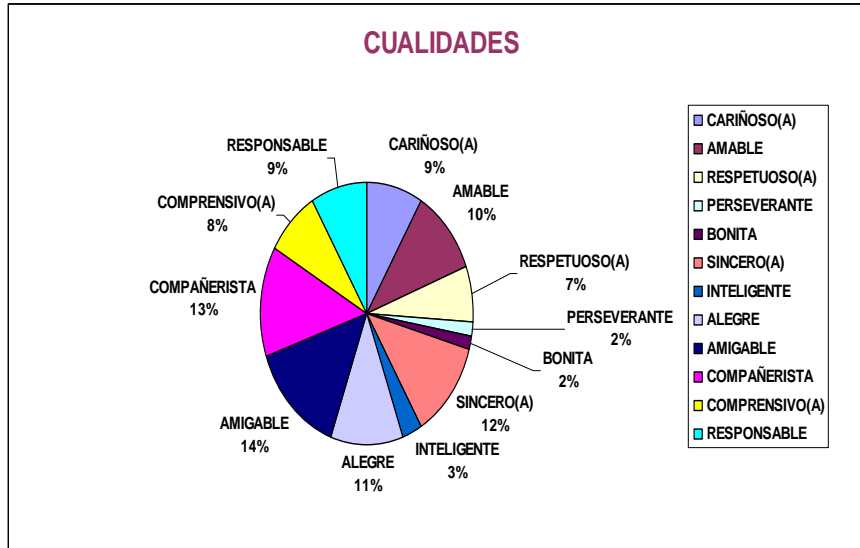
- * Los estudiantes desde su auto-concepto consideran como cualidades propias el ser amigables, compañeristas, sinceros, alegres y amables. De la misma manera, aceptan como defectos ser malgeniados, desordenados y groseros.
- * Son conscientes que lo que más les preocupa en estos momentos es su área académica y en unos pocos la familia.

- * Demuestran que en sus tiempos libres prefieren escuchar música, ver televisión, estudiar o hacer tareas y practicar algún deporte.
- * Los dibujos animados y los seriados son los programas televisivos más vistos por ellos.
- * Los estudiantes expresan para su proyecto de vida ser grandes profesionales, con familia y un trabajo estable.
- * La mayoría convive con sus padres y la relación que establecen con ellos es considerada como buena.
- * Lo que más les disgusta de las personas con quienes conviven es el mal genio, el autoritarismo, la incompreensión y la exigencia. Por el contrario, les gusta el buen trato por parte de sus padres, sus consejos y su responsabilidad.
- * Se evidencia la importancia de la opinión del estudiante para la toma de decisiones en el hogar.
- * Con respecto a la Institución, lo que más les gusta a una gran cantidad de estudiantes son sus maestros y su infraestructura. Sin embargo, lo que más le disgusta a la mayoría del grupo es el desaseo y en un segundo lugar los maestros.
- * Las propuestas más predominantes para mejorar lo que les disgusta de la Institución son realizar campañas de aseo e higiene y el diálogo con sus maestros.
- * La mayoría de los estudiantes están conformes con estudiar en el Instituto Politécnico porque les agrada la enseñanza que éste brinda y los buenos maestros con los que cuenta. Aquellos estudiantes que están inconformes con el colegio manifiestan el deseo por estudiar en otro colegio.
- * La mayoría está conforme con el barrio en el que está ubicada la institución y algunos les gustaría que se acabara la delincuencia común en los alrededores del colegio.
- * De sus maestros consideran que es muy buena la metodología de enseñanza y su dinamismo. Además, les gustaría que ellos cambiaran el mal genio y la forma de dirigirse hacia los estudiantes.

- ✱ Los estudiantes consideran que las clases de Lengua Castellana dan gusto por la metodología que utiliza la maestra y los contenidos impartidos en la misma. La mayoría del grupo no cambiaría nada de las clases y unos pocos expresan inconformidad con el exceso de trabajo, y la pasividad.
- ✱ Los estudiantes demuestran el gusto por leer las revistas de farándula y periódicos. Por el contrario, lo que más les disgusta es leer textos complejos.
- ✱ La gran mayoría manifiesta el gusto por la escritura ya que a través de ella pueden expresar sus sentimientos y pensamientos. A la minoría les parece aburrido el hábito de escribir.
- ✱ Con respecto a sus compañeros de clase la mayoría considera tener buenas relaciones interpersonales. *Sin embargo, creen que ellos podrían mejorar sus relaciones dejando la hipocresía, la indisciplina y el irrespeto. En cuanto a este aspecto demuestran gran contradicción puesto que dicen tener buenas relaciones pero no se evidenció la integración como grupo, lo cual se considera un aspecto importante para la convivencia.*

Gráficas estadísticas por pregunta

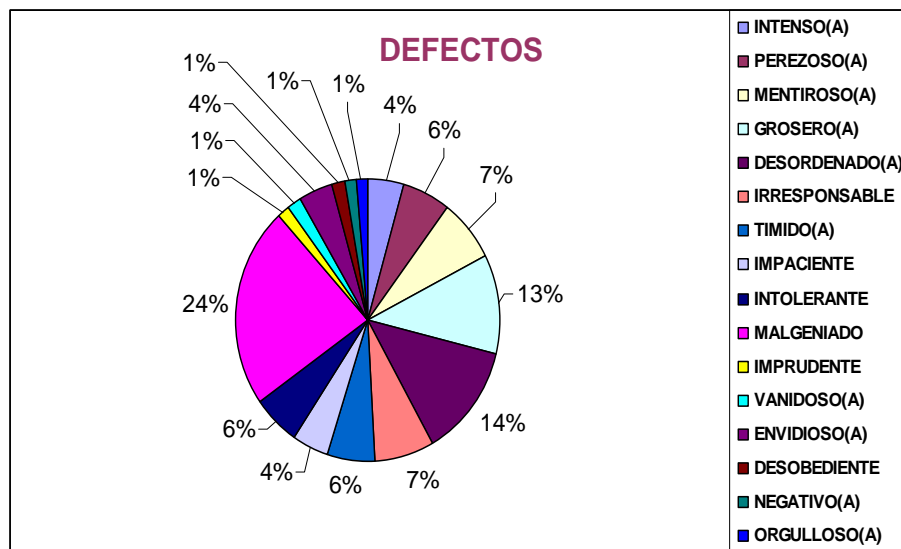
Gráfica 12. Cualidades los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

De acuerdo a la gráfica, se percibe que los estudiantes de 9-7 poseen cualidades que los caracteriza como compañeristas, amigables, sinceros y alegres.

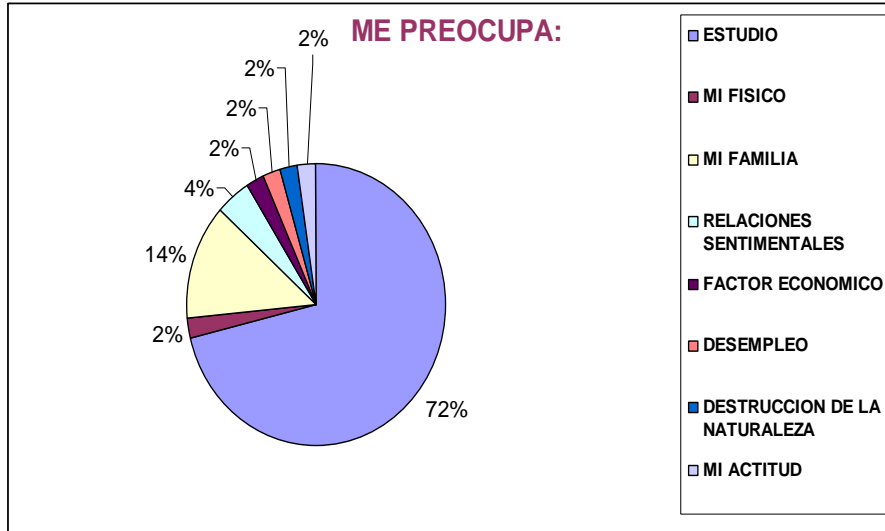
Gráfica 13. Defectos los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

Los estudiantes del grado nueve siete consideran que los aspectos que deberían mejorar son entre otros: el malgenio y el desorden.

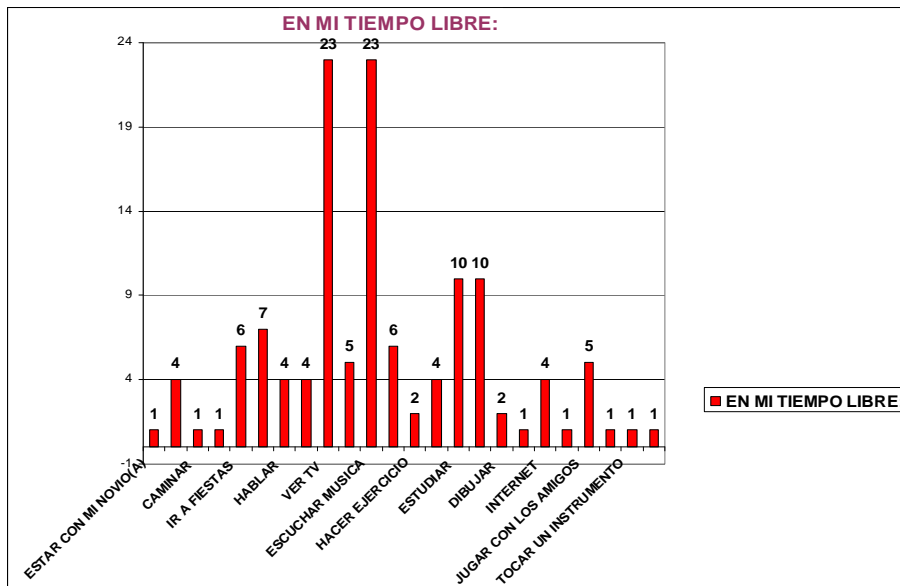
Gráfica 14. Preocupaciones de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

En esta gráfica, se demuestra que un 72% de los estudiantes les preocupa el estudio y a un 14% sus familias.

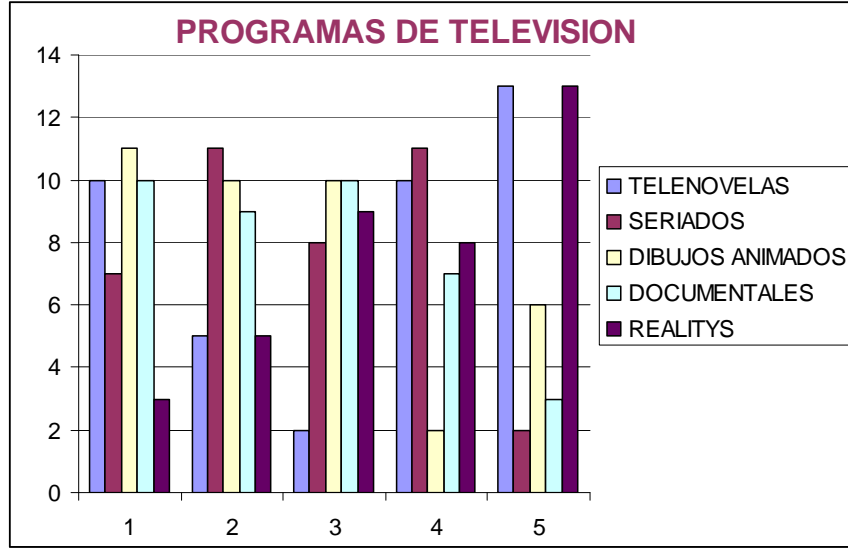
Gráfica 15. Actividades en los tiempos libres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

De la gráfica anterior, se percibe el interés de los estudiantes por ocupar sus tiempos libres en actividades como: escuchar música y ver televisión.

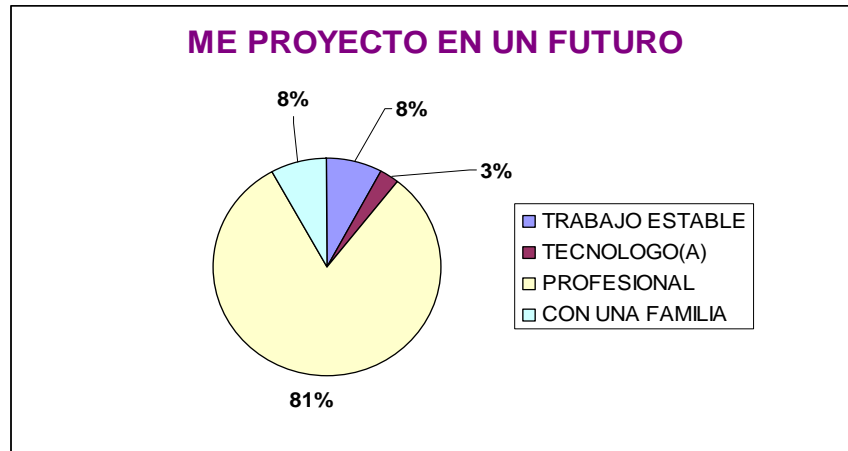
Gráfica 16. Programas de televisión vistos por los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

La anterior gráfica expone una enumeración de una escala de 1 a 5, siendo el 1 el de mayor valor. Con respecto a ello, se demuestra que los programas televisivos más vistos por los estudiantes de nueve siete son los dibujos animados.

Gráfica 17. Proyecciones de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

En esta gráfica, se observa un alto porcentaje de estudiantes que desean ser profesionales en un futuro. Un 8% aspiran tener un trabajo estable, con el mismo porcentaje estudiantes que desean conformar una familia y una minoría del 3% ha pensado ser tecnólogos.

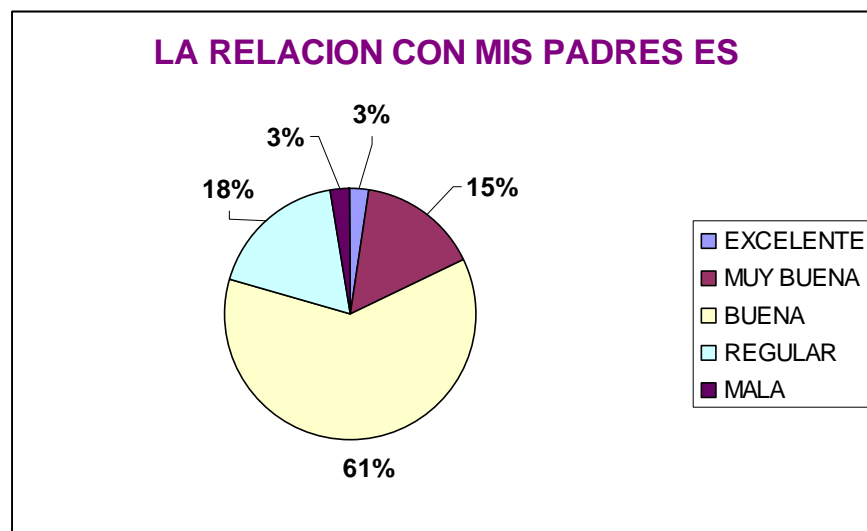
Gráfica 18. Estudiantes de 9-7 que viven con sus padres



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

En el grafico se expone que la mayoría de los estudiantes viven con sus padres, sólo un 5% estudiantes conviven con otros familiares.

Gráfica 19. Tipo de relación que tiene los estudiantes de 9-7 con sus padres



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

De esta gráfica, se percibe que más de la mitad del salón mantienen buena relación con sus padres, contrario a esto, el 15% de estudiantes ha expuesto tener malas relaciones con sus padres.

Gráfica 20. Lo que les disgusta a los estudiantes de 9-7 de sus padres



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

Según la estadística, lo que más les disgusta a los estudiantes de sus padres, es el malgenio seguido de el autoritarismo.

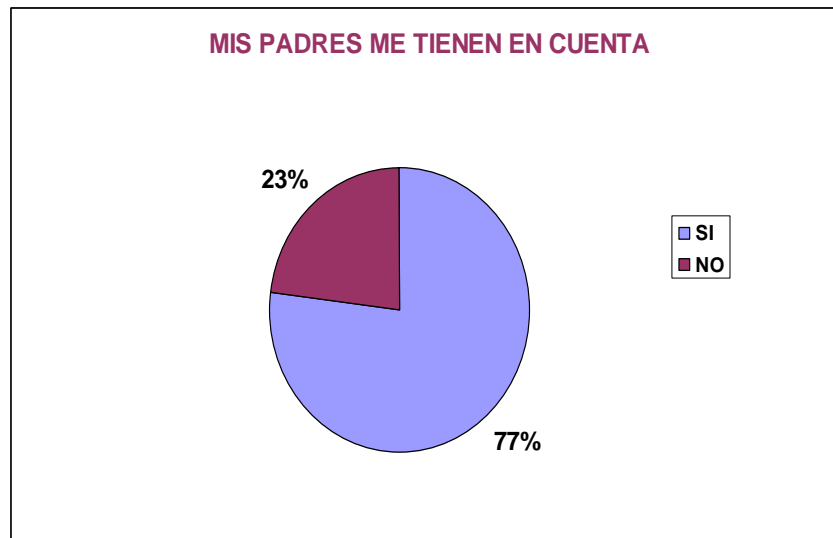
Gráfica 21. Lo que más les gusta a los estudiantes de 9-7 de sus padres



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

De acuerdo a la gráfica, se nota que a los estudiantes de nueve siete les gusta el trato que le brindan sus padres, seguido de los consejos, la alegría y la responsabilidad.

Gráfica 22. Reconocimiento de las opiniones de los estudiantes de 9-7 por parte de sus padres



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

Es notorio desde la gráfica anterior, que una mayoría de estudiantes son tenidos en cuenta por sus padres en la toma de decisiones.

Gráfica 23. Lo que más les gusta a los estudiantes de 9-7 de su institución



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

De este gráfico se percibe, que a los estudiantes de nueve siete les gusta en relación con la institución: los profesores y la planta física.

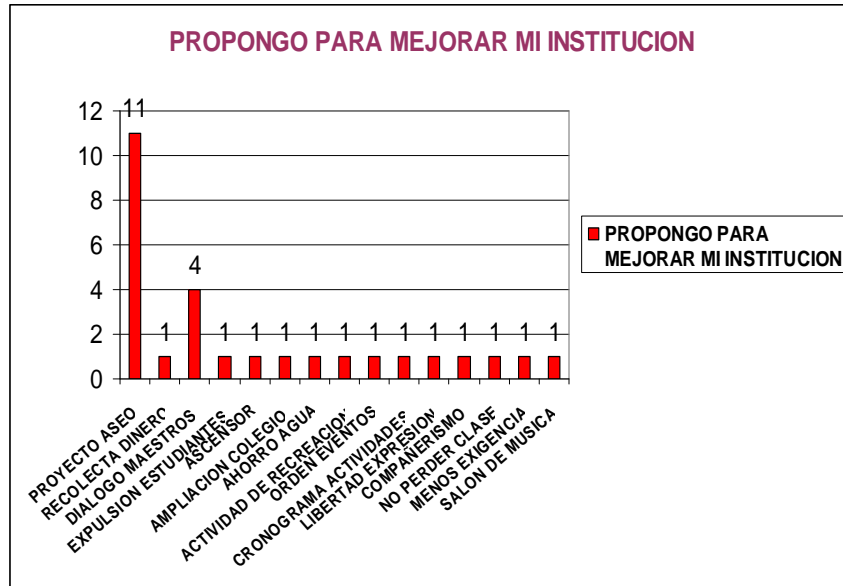
Gráfica 24. Lo que más les disgusta a los estudiantes de 9-7 de su institución



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

La grafica de barras presenta uno de los aspectos de la institución que disgusta los estudiantes del grado nueve siete: el desaseo seguido de los profesores.

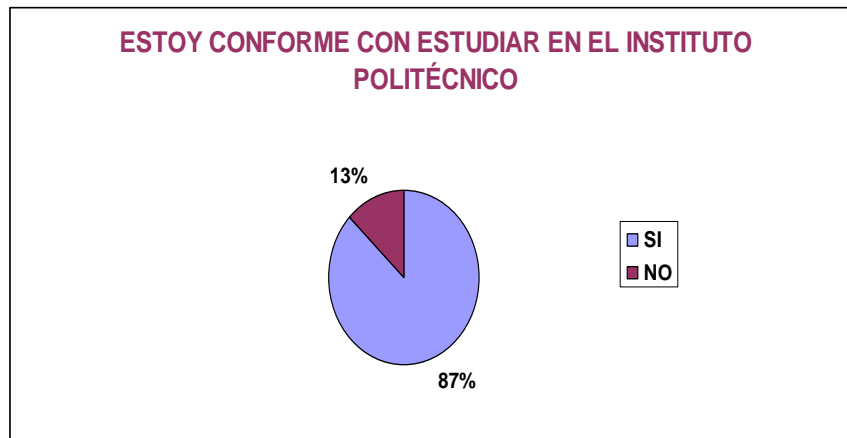
Gráfica 25. Propuestas de los estudiantes de 9-7 para mejorar su institución



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

En la anterior gráfica, se exponen propuestas de los estudiantes de 9-7 para mejorar el problema de aseo; la alternativa predominante que se muestra responde a un proyecto de aseo.

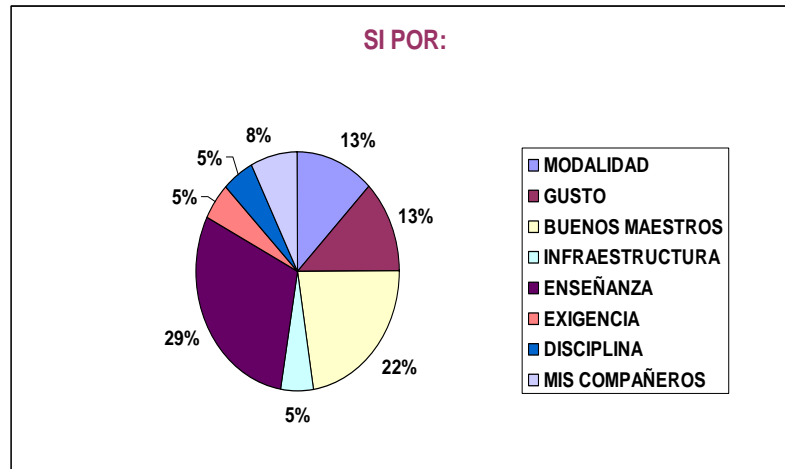
Gráfica 26. Número de estudiantes de 9-7 que está conforme con su institución



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

De lo anterior se percibe, que una mayoría de estudiantes de 9-7 correspondiente a un 87% se muestran conformes con su institución

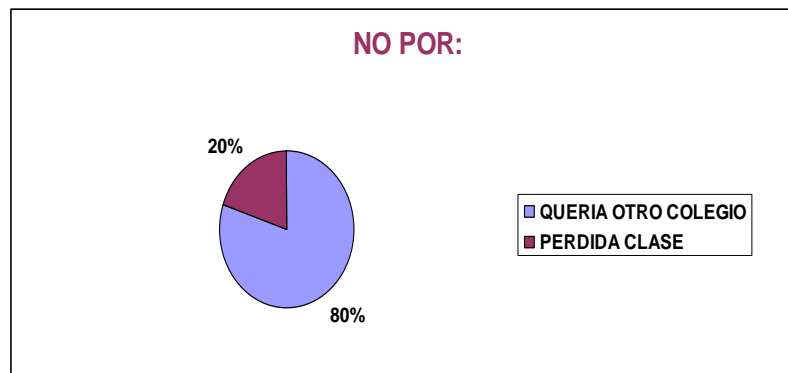
Gráfica 27. Razones por las cuales los estudiantes de 9-7 están conformes con su institución



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

Esta grafica demuestra que un 29% de estudiantes de 9-7 está conforme con el colegio por la enseñanza que les brinda y los buenos maestros con los que cuenta.

Gráfica 28. Razones por las cuales los estudiantes de 9-7 están inconformes con su institución



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

De la gráfica, se manifiesta que la razón por la que los estudiantes de 9-7 están inconformes con la institución es el deseo por estudiar en otro colegio.

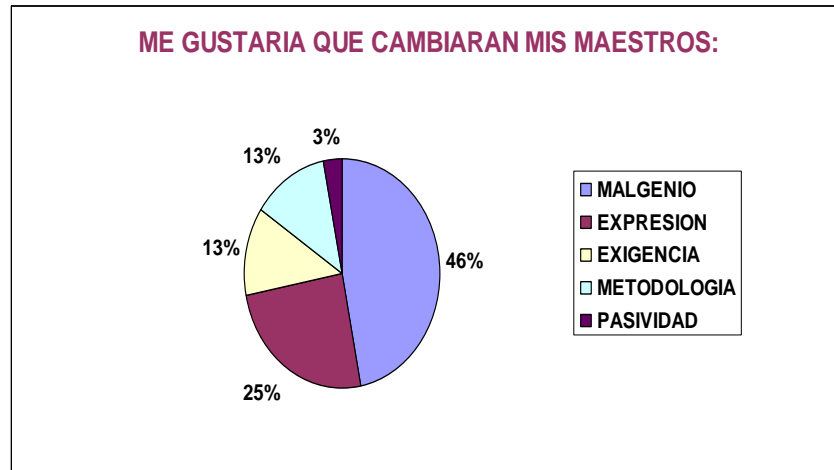
Gráfica 29. Aspectos de los maestros que gustan a los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

En esta grafica, se percibe que a los estudiantes de noveno siete, les gusta la metodología que utilizan sus maestros.

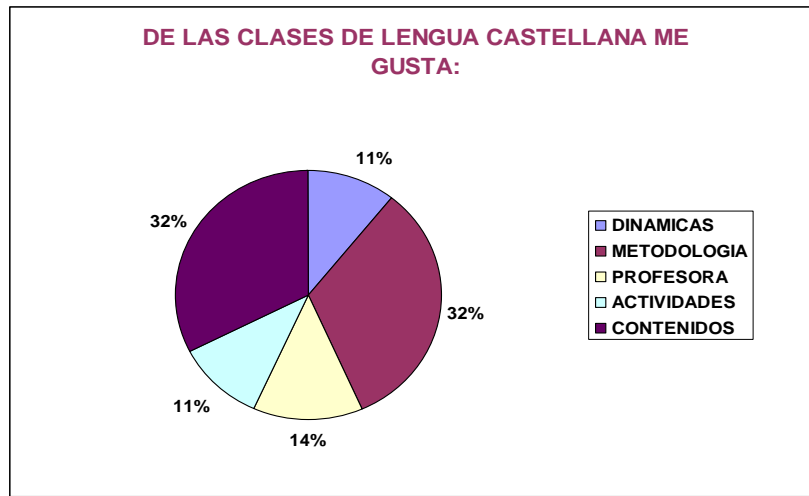
Gráfica 30. Aspectos que deberían cambiar los maestros según los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

Del anterior gráfico, se evidencia que el 46% de los estudiantes desearían que sus maestros cambiaran el malgenio, seguida de su expresión.

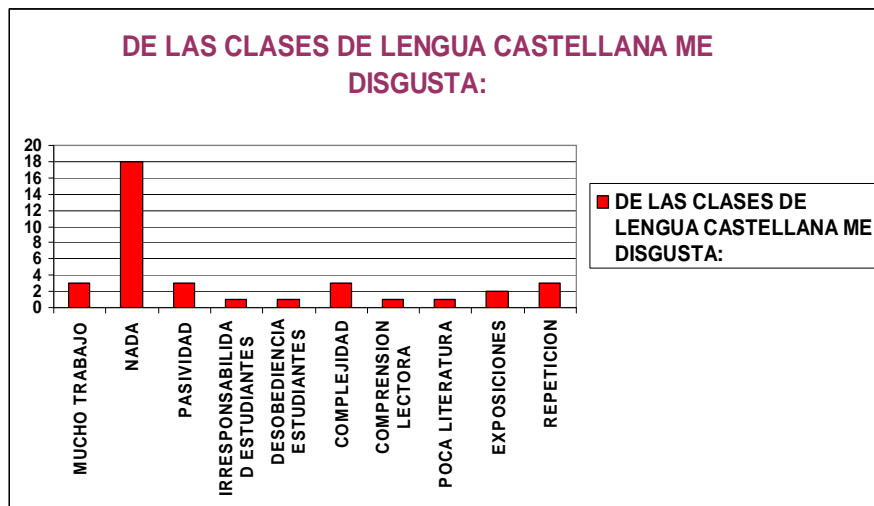
Gráfica 31. Aspectos de la clase de Lengua Castellana que gustan a los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

En la gráfica se demuestra que a los estudiantes de 9-7 les gusta de las clases de Lengua Castellana la metodología en un 32%, de la misma manera que le agradan los contenidos.

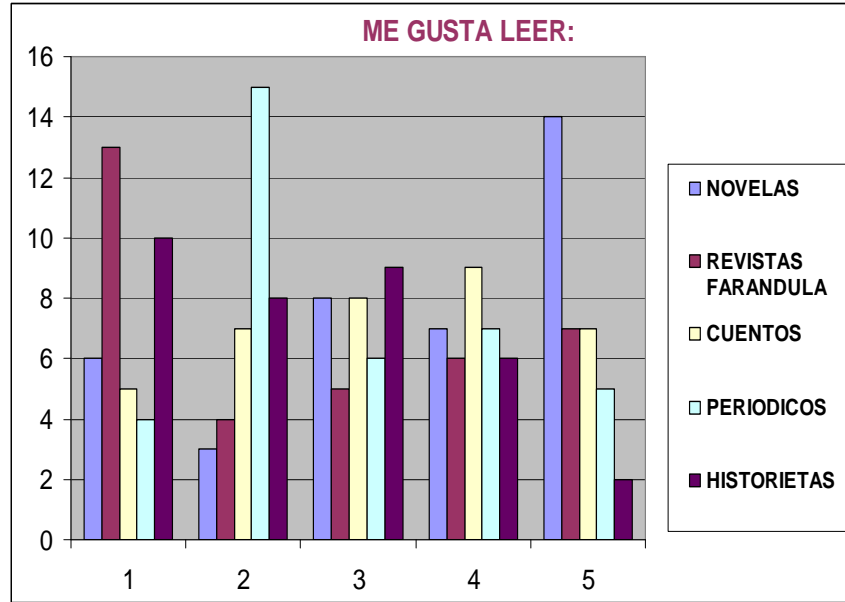
Gráfica 32. Aspectos de la clase de Lengua Castellana que disgustan a los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

La anterior gráfica demuestra que nada les disgusta a los estudiantes de 9-7 con relación a las clases de Lenguaje; sin embargo, se menciona aspectos como: el exceso de trabajo, la pasividad, complejidad y repetición

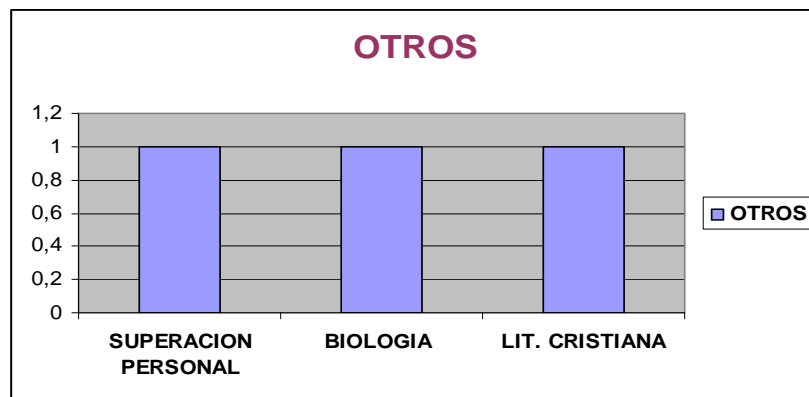
Gráfica 33. Orden de lecturas que más gustan a los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

En este gráfico se percibe que los estudiantes de nueve siete gustan hacer lecturas de revistas de farándula y periódicos

Gráfica 34. Otras lecturas que más gustan a los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

La anterior gráfica expone otras lecturas que gustan a los estudiantes de nueve siete.

Gráfica 35. Otras lecturas que más disgustan a los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

De acuerdo con esta gráfica, se deduce que a la mayoría de estudiantes no les gusta leer textos complejos, periódicos, novelas y libros extensos.

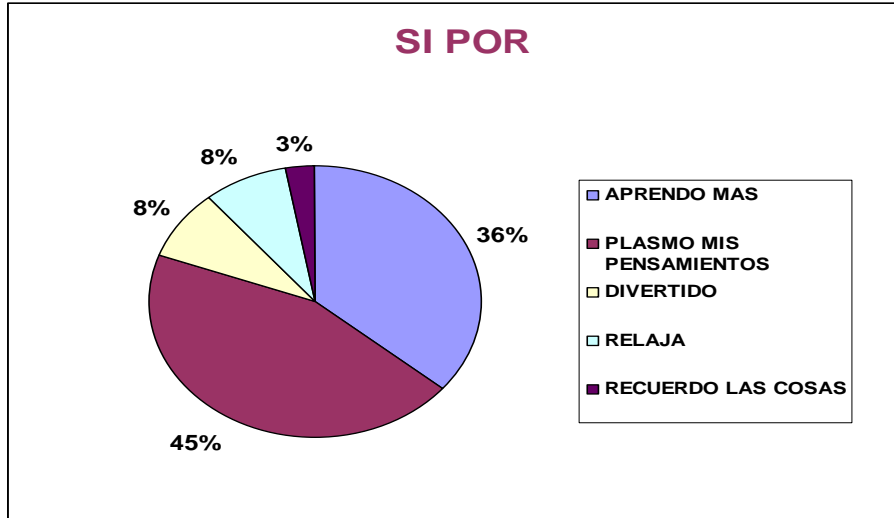
Gráfica 36. Porcentaje de estudiantes de 9-7 sobre el gusto por la escritura



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

Esta gráfica muestra que a los estudiantes de nueve siete en su gran mayoría les gusta la escritura.

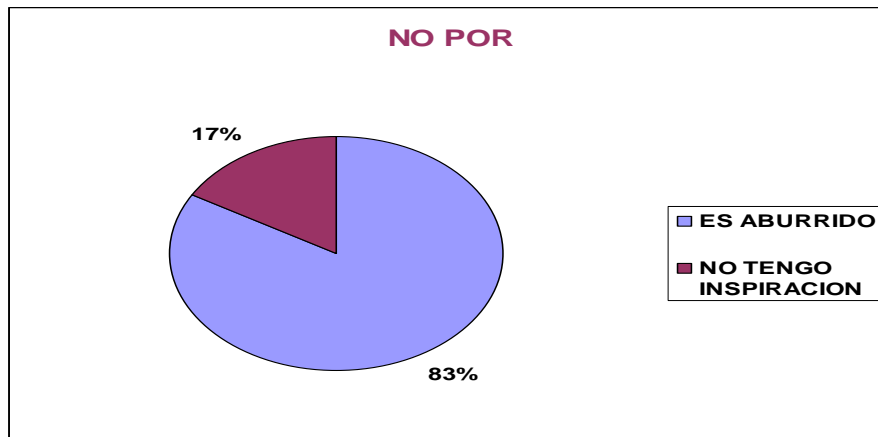
Gráfica 37. Razones por las cuales les gusta escribir a los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

La anterior gráfica muestra que a la mayoría de los estudiantes les gusta escribir porque pueden plasmar sus pensamientos y aprender más.

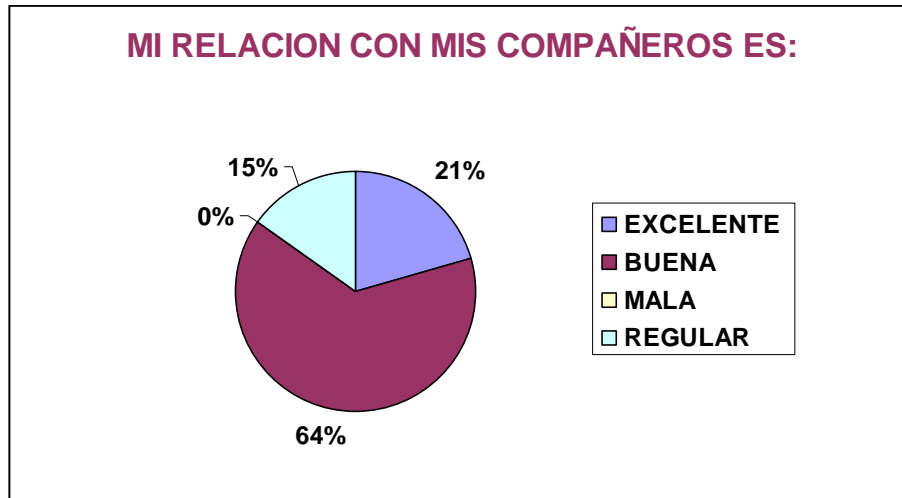
Gráfica 38. Razones por las cuales no les gusta escribir a los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

De acuerdo con la anterior gráfica, a los estudiantes no les gusta escribir porque les parece aburrido.

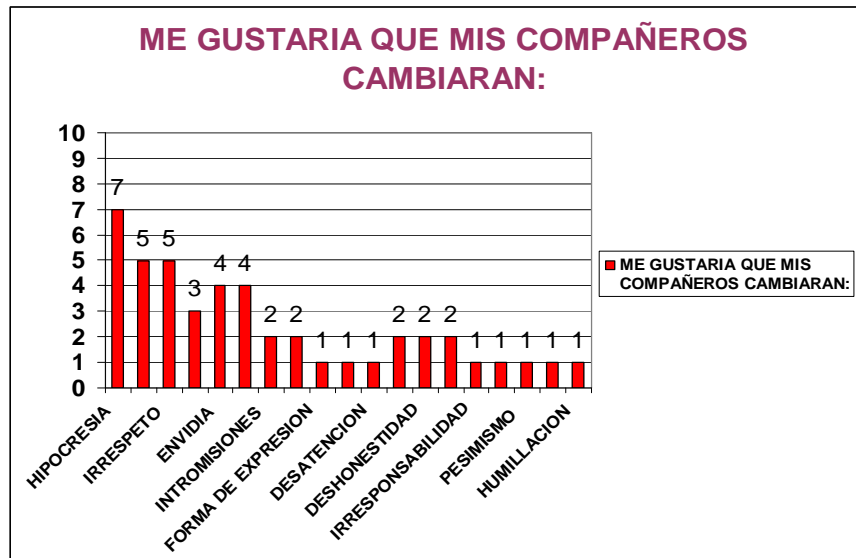
Gráfica 39. Tipo de relación que tiene los estudiantes de 9-7 con sus compañeros



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

En esta gráfica los estudiantes responden que la interrelación entre ellos es generalmente buena.

Gráfica 40. Aspectos que deberían cambiar los compañeros, según los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los estudiantes.

La anterior gráfica muestra que a la gran mayoría de los estudiantes de nueve siete les gustaría que sus compañeros fueran menos hipócritas.

1.2.4 Descripción y análisis de la encuesta de padres de familia

Descripción de la encuesta

La encuesta a los padres de familia fue diseñada para identificar el ambiente familiar que desenvuelve al estudiante y la manera como sus padres de familia o acudiente(s) participan en su proceso de formación. La información que ésta brinda permite complementar o darle un soporte al diagnóstico de los estudiantes con relación a las condiciones contextuales en las cuales ellos se encuentran.

Las preguntas están diseñadas teniendo en cuenta los datos personales de los padres de familia, el núcleo familiar que conforman, el medio en el que viven y el compromiso que asumen con sus hijos.

DATOS PERSONALES

Objetivo: reconocer la realidad actual de los padres de familia con relación al nivel de estudio y estado civil.

Nombre del estudiante: _____

Nombre de la madre: _____

Estado civil: _____

Estudios realizados:

Primaria _____ *secundaria* _____ *técnicos* _____

Superior _____

Nombre del padre: _____

Estado civil: _____

Estudios realizados:

Primaria _____ secundaria _____ técnicos _____

Superior _____

NÚCLEO FAMILIAR

Objetivo: identificar las personas que conforman el hogar y la importancia que tienen los mismos en el núcleo familiar.

* *¿Cuántas personas conforman nuestra familia?*

* *Quién brinda el apoyo económico es:*

Padre __ madre__ otro familiar o cercano__

* *Qué actividad laboral realiza:*

Papá _____

Mamá _____

Acudiente _____

* ¿Nos sentimos felices con nuestra familia?

SI___ NO___ ¿POR QUÉ?

CONTEXTO

Objetivo: determinar el medio donde vive el estudiante y los problemas que presenta.

¿En dónde vivimos?

Barrio _____

* *¿Qué nos gusta y qué nos disgusta del barrio dónde vivimos?*

COMPROMISOS CON LOS HIJOS

Objetivo: identificar el nivel de compromiso que tienen los padres de familia con sus hijos con relación a la formación personal y académica.

* *¿Qué significan nuestros hijos para nosotros?*

* *¿Qué queremos para ellos (as)?*

* *¿Qué hábitos inculcamos en nuestros hijos?*

Lectura___ deportes___ música___ arte___ ninguno___

Otros_____

* *¿Por qué elegimos el Instituto Politécnico de Bucaramanga para la formación académica de nuestro hijo(a)?*

* *¿Qué nos gusta y qué falencias encontramos en la Institución?*

* *¿Tenemos compromisos con la institución?*

SI ___ NO ___

¿Cuáles?

* *Pensamos que los maestros de la Institución son en general:*

Excelentes ___ buenos___ regulares ___ deficientes___

* *En una palabra o en una frase describo lo que pienso de los maestros de mi hijo(a):*

Análisis de los resultados de la encuesta

Es importante reconocer que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje la participación de los Padres de familia como agentes de la comunidad educativa, es necesaria y fundamental para complementar el trabajo pedagógico que se realiza al interior de la Institución. Por ende, se tiene en cuenta el concepto que tienen los padres de familia del grado 9-0G7 acerca del compromiso con sus hijos y el Instituto Politécnico.

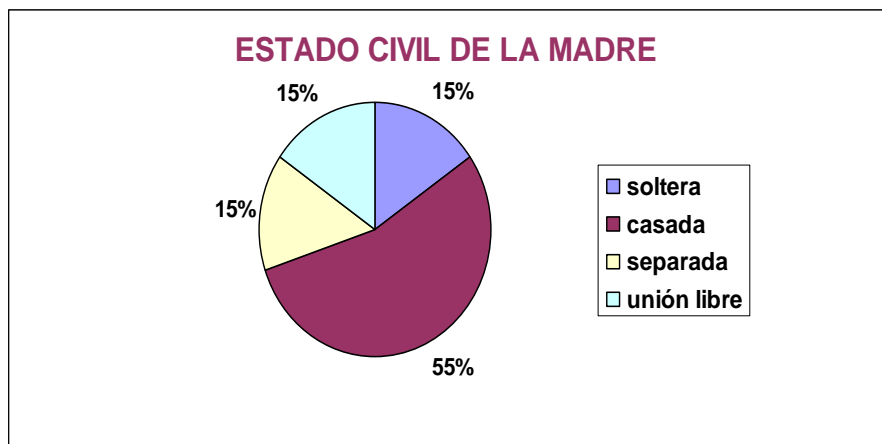
La encuesta aplicada a 33 Padres de Familia hace saber que:

- * Gran parte de las madres de familia son casadas y no tienen estudios secundarios.
- * Los padres de familia en su mayoría son casados y tres son fallecidos. Además es representativa la gran cantidad que no accedieron a los estudios secundarios, alcanzando sólo uno la formación Superior.
- * El número de personas que conforman el núcleo familiar de los estudiantes generalmente oscila entre 2 y 5 personas.
- * En cuanto al factor económico, se evidencia que habitualmente ambos padres trabajan y aportan a las necesidades financieras del hogar.
- * La mayoría de las madres son amas de casa o comerciantes. Por su parte, los padres son comerciantes o empleados de alguna empresa.
- * El 97% de padres de familia manifiestan estar felices con su hogar y reconocen la unión como principal motivo de felicidad.
- * La mayoría de familias residen en barrios de estrato 2. Además, a los padres de familia les gusta la tranquilidad del barrio donde viven; pero, tienen inconformidad con sus vecinos. Esto permite deducir que no establecen buenas relaciones interpersonales con ellos.
- * Los padres de familia generalmente consideraron elegir el Instituto Politécnico para la formación de su hijo, por la modalidad de confección y diseño y gestión empresarial.

- * Los padres de familia en su mayoría no saben o no responden qué es lo que más les gusta y les disgusta de la Institución. Unos pocos consideran que les gusta la enseñanza y les disgusta la indisciplina. Sin embargo, se evidencia la falta de claridad en cuanto a las preferencias y los desacuerdos que tienen sobre el plantel.
- * Los padres de familia habitualmente tienen un compromiso con la Institución y esto se materializa en la colaboración que ellos prestan con los requerimientos del plantel.
- * Con respecto al compromiso que asumen los padres con sus hijos, se puede decir que la mayoría reconocen que ellos son un regalo de Dios y por lo cual desean que ellos sean profesionales y tengan lo mejor. Asimismo, los hábitos que más les inculcan son el deporte y la lectura.
- * Los padres de familia generalmente valoran a los maestros de sus hijos como buenos.

Gráficas estadísticas por pregunta

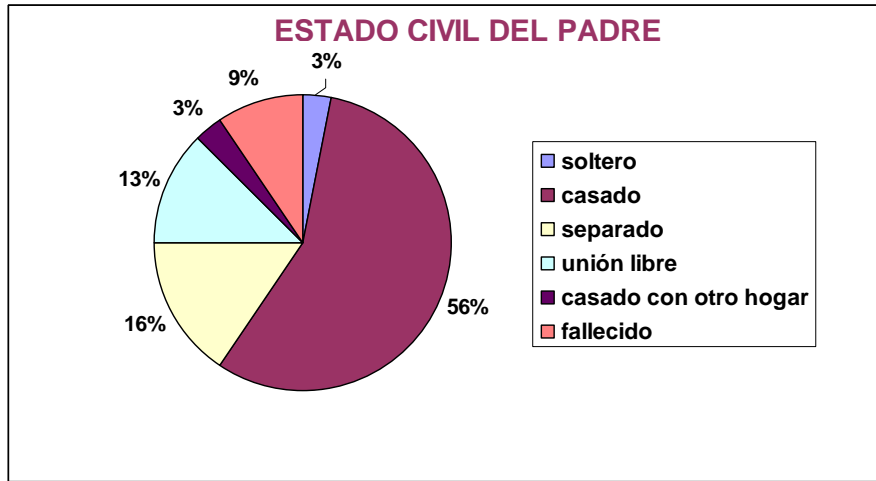
Gráfica 41. Estado civil de las madres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

Esta gráfica demuestra que la mayoría de las mamás de los estudiantes de nueve siete son casadas.

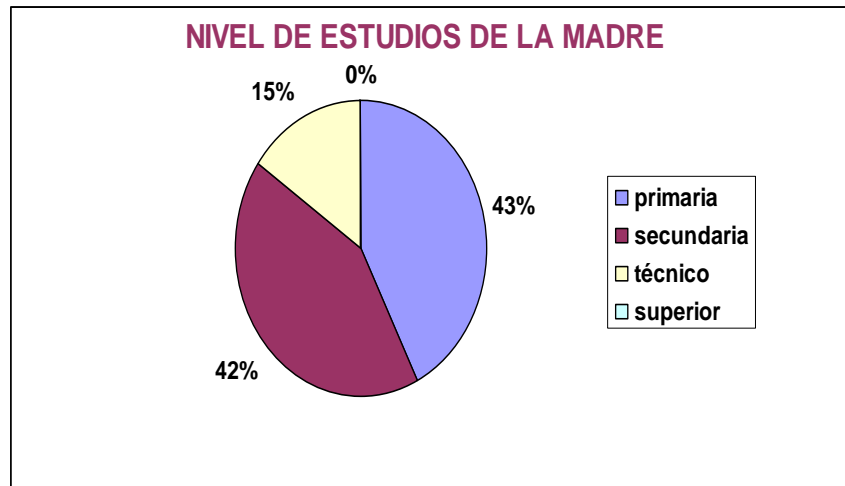
Gráfica 42. Estado civil de los padres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

La gráfica anterior muestra que la mayoría de los padres de los estudiantes de nueve siete son casados.

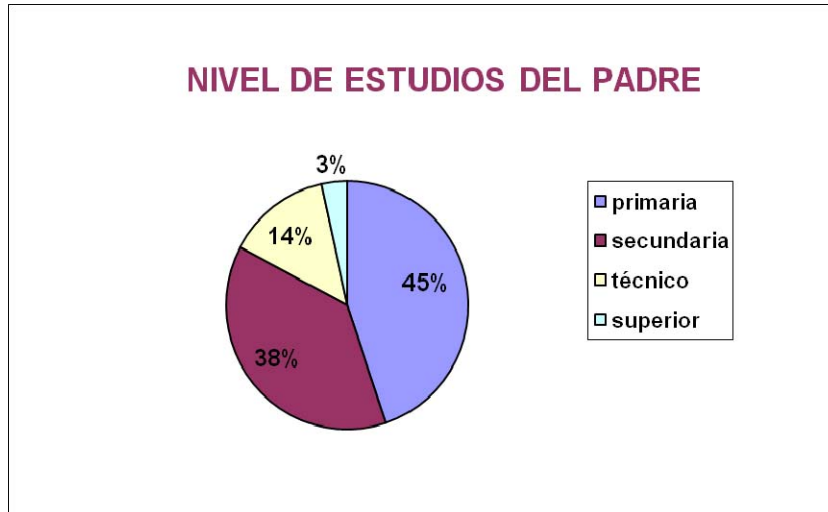
Gráfica 43. Nivel educativo de las madres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

De acuerdo con la gráfica, el nivel de estudios de la mayoría de las mamás de los estudiantes de nueve siete es la básica primaria.

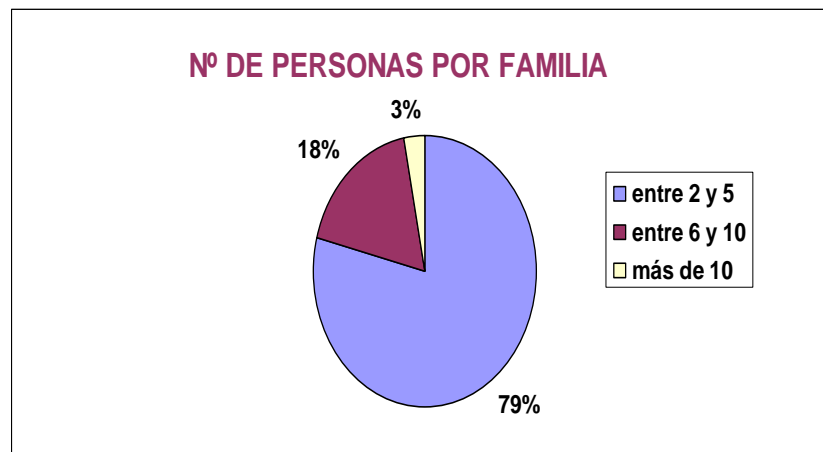
Gráfica 44. Nivel educativo de los padres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

De acuerdo con la gráfica, el nivel de estudios de la mayoría de los papás de los estudiantes de nueve siete es la básica primaria.

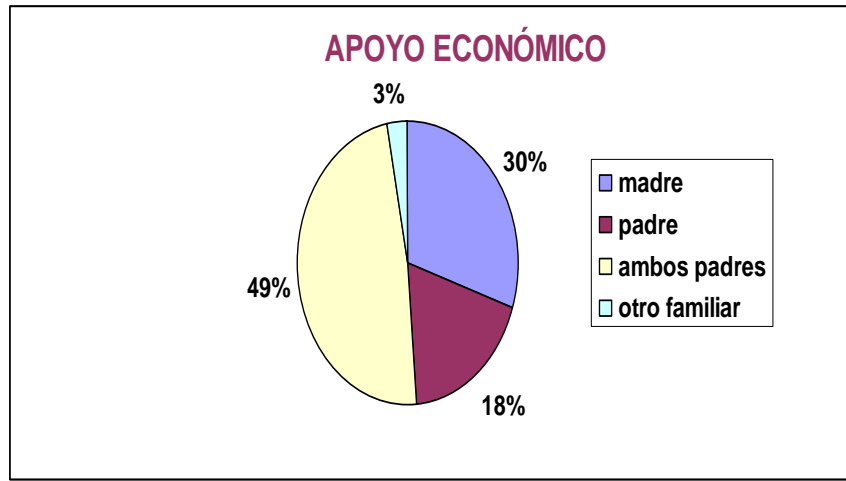
Gráfica 45. Número de personas por familia de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

Según la gráfica anterior el número de personas por familia oscilan entre 2 y 5 miembros.

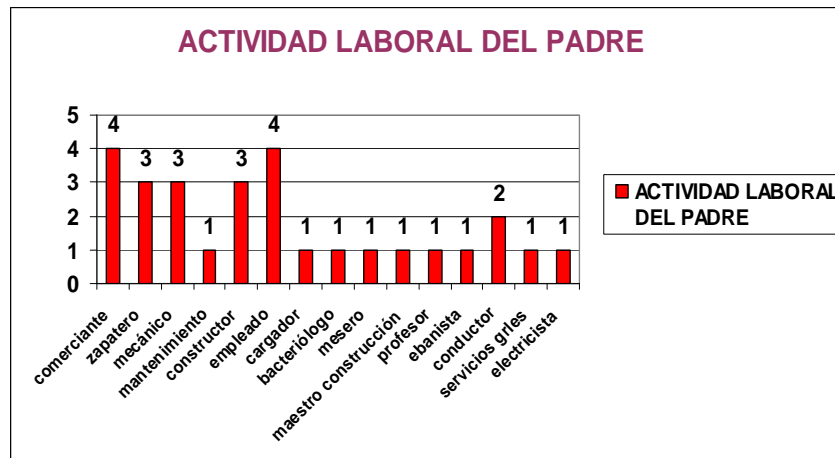
Gráfica 46. Persona que brinda el apoyo económico en la familia de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

Esta gráfica demuestra que el apoyo económico en la familia generalmente lo brindan las mamás de los estudiantes de nueve siete.

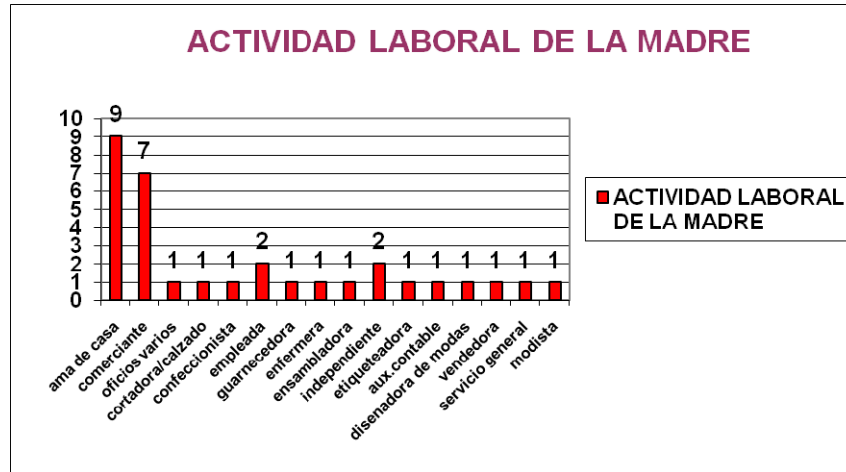
Gráfica 47. Actividad laboral que realizan los padres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

En la anterior gráfica se deduce que la mayoría de los padres de los estudiantes de nueve siete son comerciantes y/o empleados en una empresa.

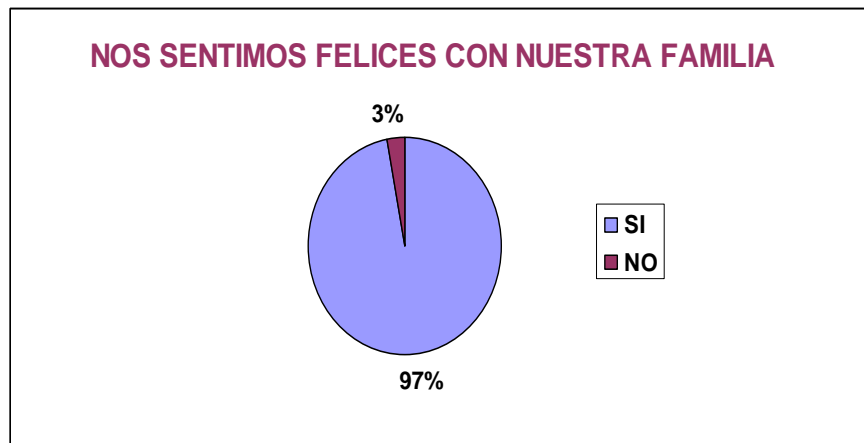
Gráfica 48. Actividad laboral que realizan las madres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

En la anterior gráfica se deduce que la mayoría de las madres de los estudiantes de nueve siete son amas de casa y/o comerciantes.

Gráfica 49. Porcentaje de felicidad que sienten los estudiantes de 9-7 por sus familias



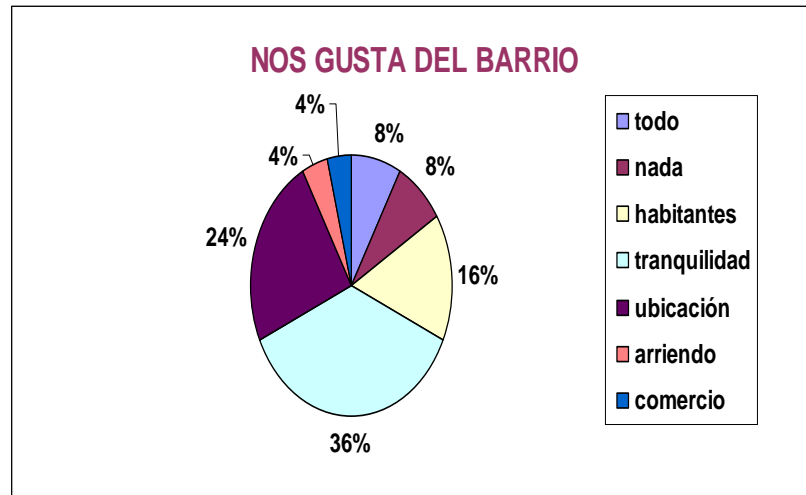
Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

Esta gráfica demuestra que la gran mayoría de los estudiantes de nueve siete se sienten felices con sus respectivas familias.

Tabla 16. Barrios donde viven los estudiantes de 9-7

| BARRIOS RESIDENTES |
|---------------------------|
| Refugio |
| Mutis |
| Héroes |
| Girardot |
| Porvenir |
| Los colorados |
| Pablón |
| Zapamanga |
| Zapamanga III |
| San francisco |
| Manuela Beltrán |
| Los rosales |
| Manzanares |
| Molinos |
| Cristal |
| Nápoles |
| Villa Carolina |
| Paseo la feria |
| 12 de octubre |
| Monterredondo |
| Prados del Sur |
| Alfonso López |
| Nariño |
| Concordia |
| Naranjos |
| Arrayanes |
| La Victoria |
| Rincón de la paz |
| Centro |
| Café Madrid |

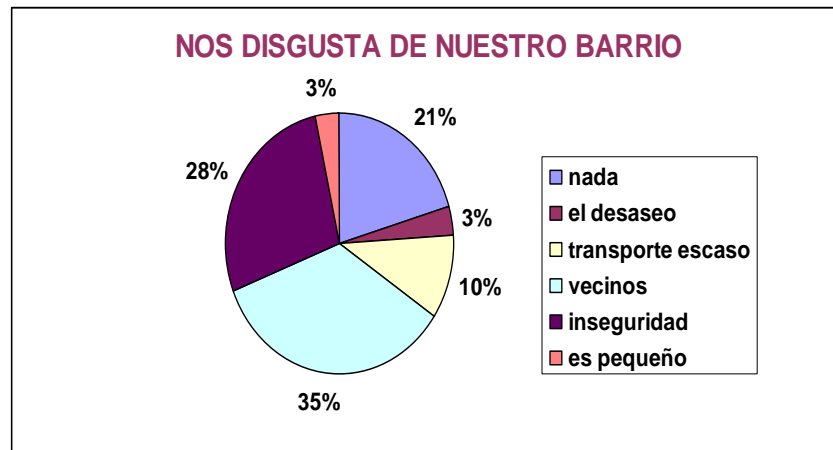
Gráfica 50. Aspectos que más les gusta del barrio donde viven los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

Esta gráfica expone que la mayoría de los padres de familia les gusta la tranquilidad del barrio donde se encuentra situada la Institución de sus hijos.

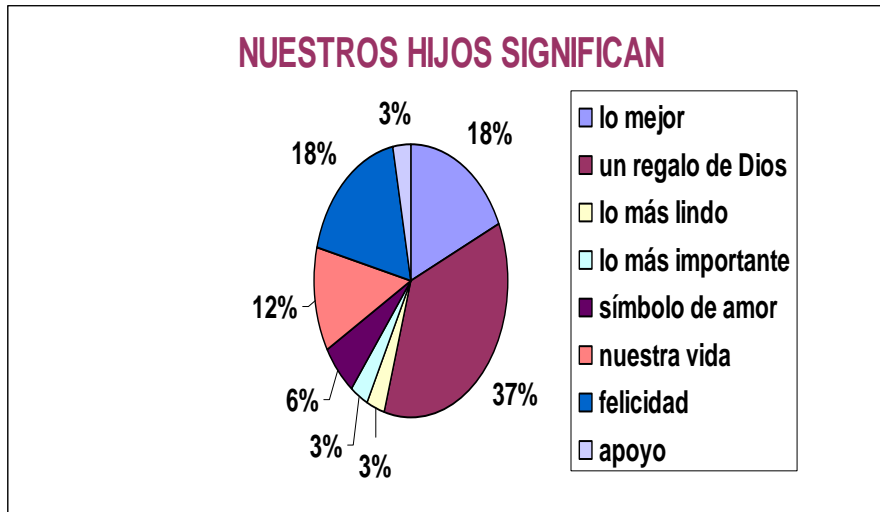
Gráfica 51. Aspectos que más les disgusta del barrio donde viven los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

Esta gráfica expone que la mayoría de los padres de familia les disgusta los vecinos (estudiantes de otro colegio) del barrio donde se encuentra situada la Institución de sus hijos.

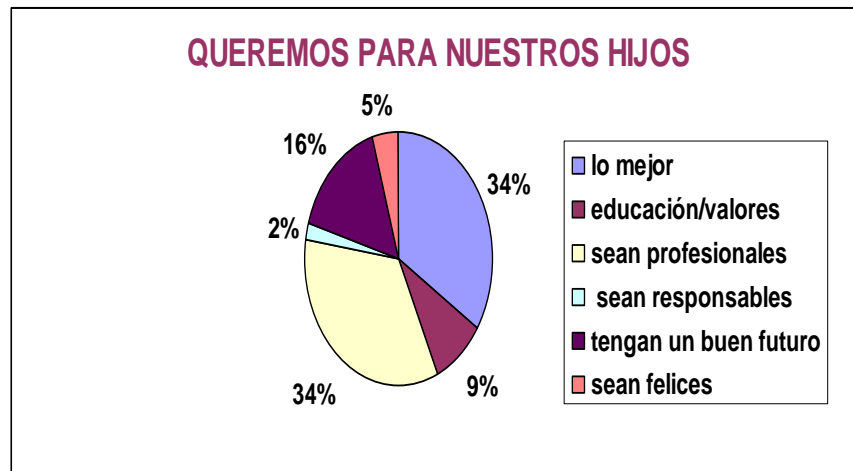
Gráfica 52. El significado que tienen los padres de sus hijos



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

En la anterior gráfica se muestra que para la mayoría de padres de familia sus hijos significan un regalo de Dios.

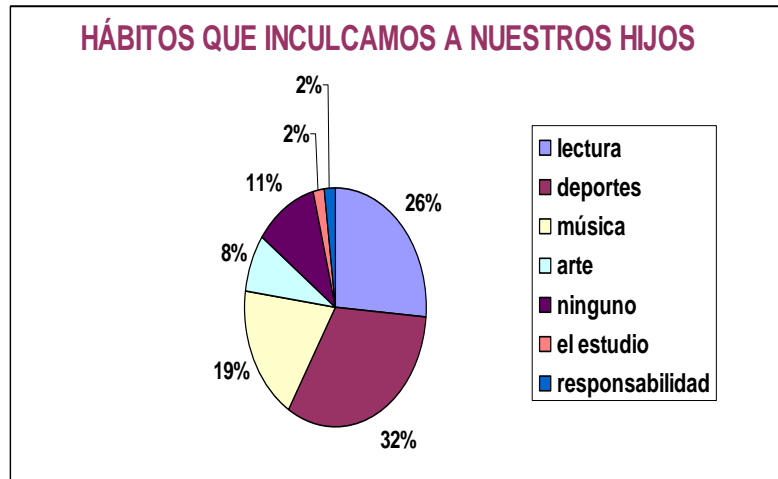
Gráfica 53. Lo que quieren los padres para sus hijos



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

En la anterior gráfica gran parte de los padres de familia exponen que desean que sus hijos sean lo mejor en la vida.

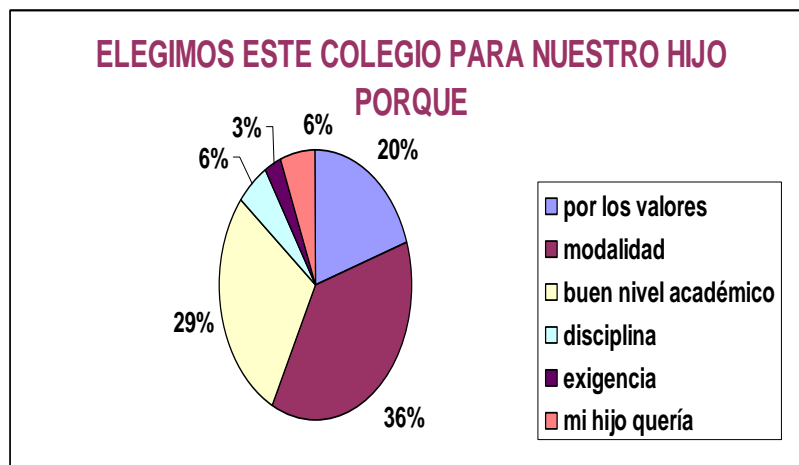
Gráfica 54. Los hábitos que inculcan los padres a sus hijos



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

De acuerdo con la gráfica anterior un porcentaje considerable de padres de familia no inculcan hábitos a sus hijos; algunos los incitan a leer.

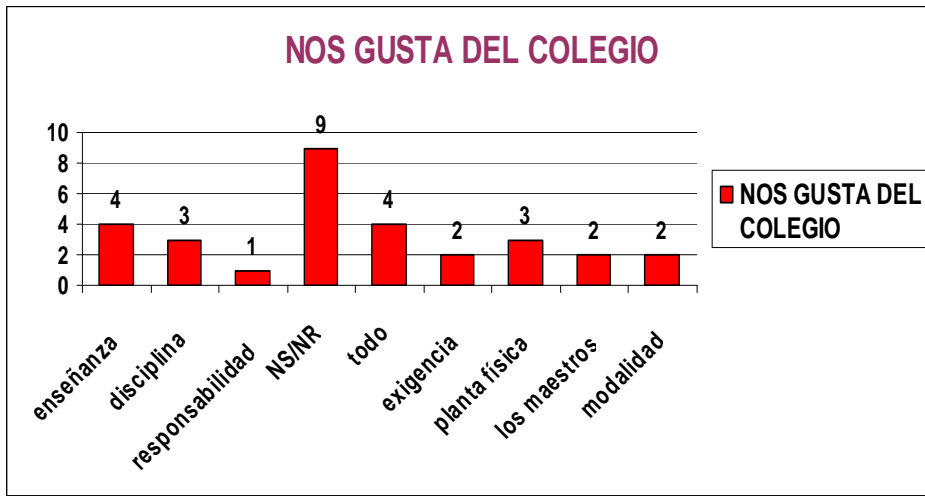
Gráfica 55. Razones por las cuales los padres eligieron el Instituto Politécnico para sus hijos



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

La anterior gráfica demuestra que los padres de familia del grado nueve siete eligieron el Instituto Politécnico para la educación de sus hijos por la modalidad empresarial.

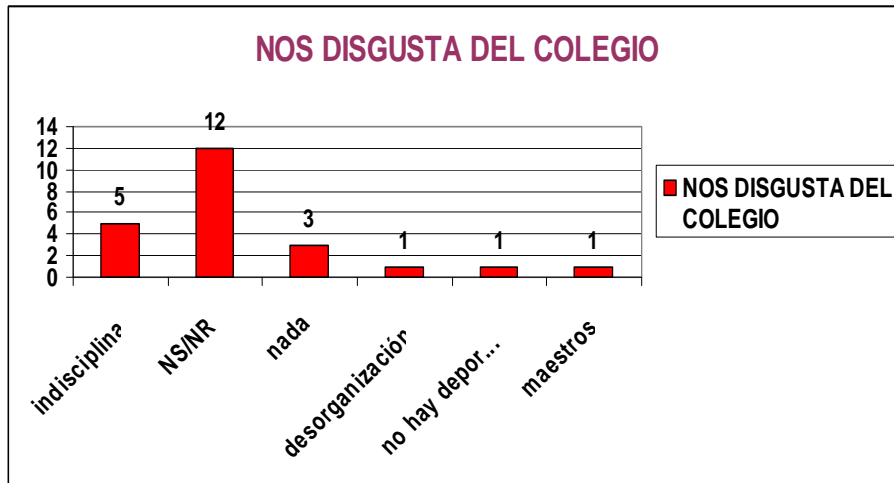
Gráfica 56. Aspectos del Instituto Politécnico que les gustan a los padres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

En esta gráfica se muestra que la mayoría de los padres de familia no saben que les gusta del colegio; algunos resaltan la enseñanza impartida.

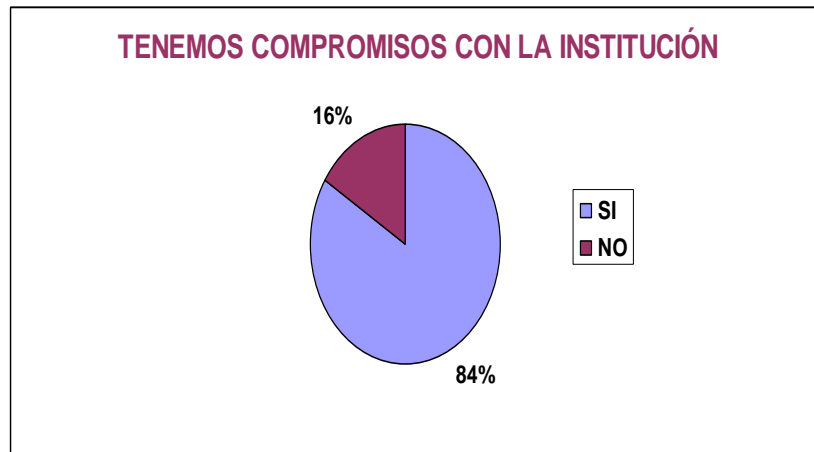
Gráfica 57. Aspectos del Instituto Politécnico que les disgustan a los padres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

En esta gráfica se muestra que la mayoría de los padres de familia no saben que les disgusta del colegio; algunos resaltan la indisciplina.

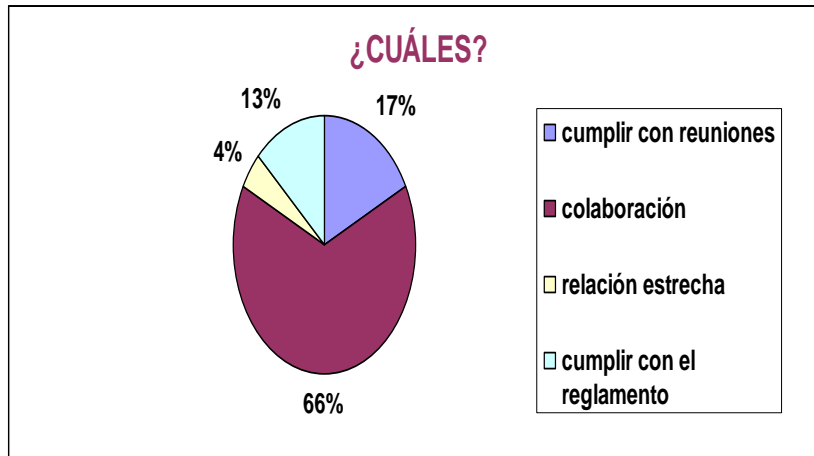
Gráfica 58. Porcentaje del compromiso que tienen los padres de los estudiantes de 9-7 con la institución



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

En la anterior gráfica se demuestra que la gran mayoría de los padres de familia no asumen compromisos con la Institución.

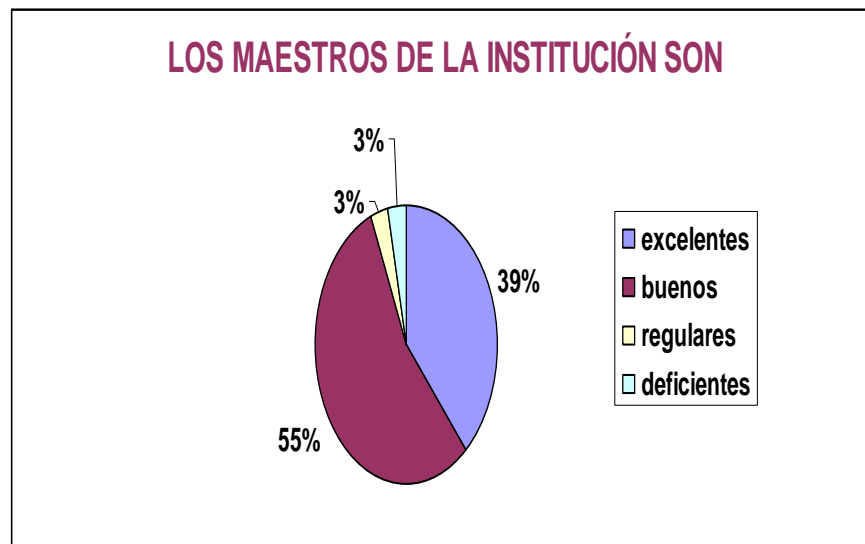
Gráfica 59. Los compromisos que asumen los padres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

De acuerdo con la gráfica se deduce que una gran parte de los padres de familia que si asumen un compromiso con la institución colaboran con las distintas actividades o eventos que allí se realizan.

Gráfica 60. El nivel de los maestros de la institución según los padres de los estudiantes de 9-7



Fuente: formato diligenciado por los padres de familia.

Según la anterior gráfica un porcentaje considerable de padres de familia consideran a los maestros de la institución son buenos.

Tabla 17. Concepciones que tienen los padres de los estudiantes de 9-7 acerca de los maestros de la institución

| FRASES QUE DESCRIBEN A LOS MAESTROS DE MI HIJO |
|---|
| <i>personas cultas</i> |
| <i>algunos son buenos</i> |
| <i>la mejor guía de nuestros hijos</i> |
| <i>personas que brindan con esfuerzo la enseñanza</i> |
| <i>correctos y comprometidos con su labor</i> |
| <i>ejemplo para nuestros hijos</i> |
| <i>son respetuosos y profesionales</i> |
| <i>utilizan palabras inadecuadas para dirigirse a sus estudiantes</i> |
| <i>saben hacer su trabajo</i> |
| <i>hay maestros incomprensibles y contradictorios</i> |
| <i>creo que son buenos</i> |
| <i>dicen las cosas y hieren</i> |
| <i>lo mejor de lo mejor</i> |
| <i>me gusta que exijan</i> |
| <i>podrían ser más alegres y dinámicos</i> |
| <i>son buenos para dictar la clase</i> |
| <i>son los mejores</i> |
| <i>son estrictos y eso es bueno</i> |
| <i>personas muy preparadas</i> |
| <i>modelo a seguir</i> |

1.2.5 Descripción y análisis de la entrevista a la docente titular

Descripción de la entrevista

La entrevista a la docente titular del área de Lengua Castellana tiene como objetivo identificar el pensamiento, las actitudes y aptitudes frente a su desempeño pedagógico en el aula. Además, permite el reconocimiento académico y actitudinal de los estudiantes del grado 9-07 desde la perspectiva docente para el complemento del diagnóstico y la confiabilidad de la información que éste ofrece.

Objetivo: identificar tanto la formación inicial como permanente de la maestra en su desempeño como docente.

- * *¿Cuál es su experiencia laboral en el campo de la educación?*
- * *¿Qué estudios ha realizado y cuáles los títulos obtenidos?*

Objetivo: reconocer la experiencia pedagógica de la maestra en el Instituto Politécnico y los contenidos que considera relevantes para el área de Lengua Castellana.

- * *¿Cuánto tiempo ha trabajado en el Instituto Politécnico?*
- * *¿Durante cuánto tiempo ha orientado la asignatura de Lengua Castellana en 9º grado?*
- * *¿Cuáles son los contenidos que considera más relevantes para el segundo semestre, en el grado noveno?*

Objetivo: determinar las bases teóricas y pedagógicas en torno a las cuales son realizadas las planeaciones de clases y la eficacia de las mismas.

- * *¿En la planeación de sus clases tiene en cuenta lo estipulado en el plan de área?*
- * *¿Cuál es el modelo pedagógico por el que se rige actualmente?*
- * *¿Le ha dado los resultados esperados la aplicación de este modelo?*

Objetivo: identificar la metodología de enseñanza utilizada por la maestra en las clases de Lengua Castellana y su incidencia significativa en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

- * *¿Qué tipo de metodología aplica en la enseñanza de la lengua castellana?*
- * *¿Cuáles son las normas de disciplina que emplea en el aula?*
- * *¿Qué textos utiliza en las clases de Lengua Castellana?*

Objetivo: identificar en la maestra la flexibilidad y reflexión permanente hacia el cambio en su proceso de enseñanza.

- * *¿Existen planes de mejoramiento para el área de Lengua Castellana?*
¿Cuáles?
- * *¿Qué expectativas tiene del proyecto a realizar por las practicantes?*

Objetivo: reconocer el tipo de interacción maestra - estudiante y el interés de la docente por el desempeño de sus estudiantes.

- * *¿Cómo califica el desempeño académico del grupo 9-7 en el área de Lengua Castellana? Por favor, enuncie las dificultades y fortalezas del grupo.*

Análisis de la entrevista

Las respuestas dadas por la maestra Elizabeth Páez a las preguntas que constituían la entrevista realizada, se enuncian a continuación:

1. Experiencia laboral en el campo de la educación:

La docente tiene quince años de experiencia en escuelas Normales, seis años laborando como psicorientadora en el colegio Roberto García Peña de Girón, dos años laboró en la Básica Primaria y siete años en el Instituto Politécnico.

2. Estudios realizados- títulos obtenidos:

-Es Normalista, licenciada en psicología educativa y administración, estudió dos maestrías una en evaluación y otra en educación con énfasis en consejería. Ella expresa que mantiene preparándose permanentemente haciendo cursos para actualizarse.

3. Tiempo que ha trabajado en el Instituto Politécnico:

-La maestra ha estado prestando su servicio educativo en esta Institución desde hace siete años.

4. Tiempo en el que ha orientado la asignatura de Lengua Castellana en 9º grado:

-Ha trabajado dos años en noveno grado orientando el área de Lengua Castellana en el Instituto Politécnico.

5. Contenidos que considera más relevantes para el segundo semestre del año lectivo para el área de Lengua Castellana en el grado noveno:

La maestra considera que los contenidos más importantes para el segundo semestre son los siguientes:

-Actividades de comunicación grupales: debates, mesas redondas, los diálogos para la socialización.

-Comprensión de lectura y producción de textos.

-Literatura: la poesía y el teatro.

6. La docente afirma que sigue el plan de área de Lengua Castellana para la planeación de sus clases. Sin embargo, no se somete a él al pie de la letra, sólo se toman en cuenta las directrices generales.

7. Modelo pedagógico:

-La docente afirma que el modelo utilizado es el tradicional y éste es infundido en la Institución. Pero, considera que la aplicación de este modelo le ha dado resultados regulares, no los esperados.

8. Metodología que aplica para la enseñanza del área de Lengua Castellana:

-Utiliza metodologías abiertas que implica el cambio de actividades permanentemente, promover la participación activa y la socialización.

9. Normas de disciplina que emplea en el aula:

Para la docente es importante aplicar normas a sus estudiantes tales como: la puntualidad, la buena presentación personal, la participación en clase, el orden, el cumplimiento con las tareas asignadas, no comer en clases, no utilizar el celular en clase, tener buenos modales y la asistencia. La docente manifiesta que maneja un registro en una lista para controlar y analizar la frecuencia del incumplimiento de estas normas.

10. -La docente no maneja textos guía para el área de Lengua castellana porque no está permitido pedir a los estudiantes cartillas y porque ella le gusta ver varios libros de acuerdo a la actividad que desee planear.

11. -La docente niega la existencia de planes de mejoramiento concerniente al área de Lengua castellana, ella afirma que de vez en cuando se aplican estrategias de mejoramiento para el área pero no existe un documento escrito sobre esto.

12. Expectativas que tiene sobre el trabajo a realizar las practicantes en el grado 9-07:

La docente desea que las practicantes superen el trabajo hecho por ella, además, espera aprender nuevas metodologías para la enseñanza de la Lengua Castellana.

13. Fortalezas y debilidades del grupo de 9-07 según el punto de vista de la docente:

La docente cree que los estudiantes de 9-07 es un buen grupo para trabajar porque es participativo, en general cumplen con las tareas asignadas, tienen un buen desempeño, muestran interés, responden racionalmente a los conceptos que investigan y en varias ocasiones muestran claridad en los conceptos. Como debilidades en cuanto a la convivencia en el aula considera que los estudiantes hablan a gritos y hay una minoría que falta mucho a clase. Con respecto al desempeño académico manifiesta que *ellos tienen gran dificultad para comprender lo que leen, no les gusta escribir*, manejan un vocabulario ordinario al expresarse y en general no son conscientes de la calidad académica.

Con respecto a las respuestas dadas por la maestra y lo observado en el aula de clase, se refleja en gran medida la sinceridad con la que la maestra respondió a cada uno de los interrogantes hechos. Desde luego, es significativa la actitud que ella considera para el trabajo de las practicantes para complementar el proceso que se llevará a cabo con los estudiantes de 9-07. Asimismo, es claro que los estudiantes manifiestan una falencia muy marcada con relación al bajo desempeño en la comprensión lectora y producción textual sin embargo, se rescata el interés que demuestran por el área.

Es imprescindible que la docente titular adopte un modelo pedagógico vigente que le favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo con sus estudiantes; de tal manera que articule las preferencias y necesidades de

los estudiantes con los contenidos que son pertinentes para el grado noveno, según las directrices políticas propuestas a través de los Lineamientos Curriculares y los Estándares concernientes al área de Lengua Castellana. De la misma forma, es recomendable que los docentes del área planteen un plan de mejoramiento teniendo en cuenta: el diagnóstico de las pruebas saber, el desempeño de los estudiantes en el área y los recursos que provee la Institución con el fin de mejorar la calidad de educativa por medio de estrategias metodológicas prácticas y óptimas para contribuir a que los estudiantes sean competentes frente a las circunstancias que les presenta el medio cultural, social y político en el que se desenvuelven.

2. PROYECTO DE AULA

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes del grado 9-07 del Instituto Politécnico de Bucaramanga demostraron en el test de comprensión y producción de textos que tienen un desfase en cuanto al desempeño de los tres niveles de lectura propuestos dentro del enfoque interactivo de la lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual). En este sentido, se notó una gran deficiencia específicamente en la lectura de tipo crítico-intertextual y por ende, la dificultad para comprender y producir un texto de carácter argumentativo. Lo cual denotó que los estudiantes necesitaban afianzar el nivel de lectura de mayor complejidad ya que va acorde a los desempeños que ellos deberían desarrollar según su grado de escolaridad. Desde luego, fue evidente la poca habilidad de los educandos para expresar juicios razonados, a partir de una temática dada y, en este sentido, pasar de una simple opinión a un punto de vista sustentado con argumentos y sobre todo relacionar los textos con otros, con su vida cotidiana y con la enciclopedia que han aprendido y asimilado desde su entorno inmediato. Asimismo, se evidenció la dificultad para interrogar los textos, construir hipótesis predictivas y hacer conjeturas de los mismos.

Cabe aclarar, que las anteriores carencias no sólo se identificaron a partir del test de comprensión y producción de textos, sino también de los resultados de las Pruebas Saber en el área de lenguaje del 2005, las cuales muestran similares deficiencias. Además, estos estudiantes mostraron falencias en los otros dos niveles de lectura, pero estos niveles por ser inclusivos se pueden abordar desde el desarrollo del crítico-intertextual el cual requiere indiscutiblemente los anteriores.

Por otra parte, se aplicó y se realizó un análisis de un test de gustos y disgustos, con el fin de identificar situaciones problema o fortalezas de los estudiantes, en cuanto a sus relaciones interpersonales, intereses y/o

necesidades; además, se hizo una observación directa de varias clases y sus comportamientos en horas de descanso, lo cual evidenció una problemática propia de los estudiantes de nueve siete del Instituto Politécnico de Bucaramanga, acerca de la mala relación que manejan los educandos al interior del aula.

Con respecto al test de gustos y disgustos se encuentra que algunas respuestas son contradictorias, otras no son coherentes con las observaciones realizadas, lo cual significa que los estudiantes no respondieron con sinceridad el test. Sin embargo, al poner en escena los resultados de manera gráfica a los estudiantes, se obtiene una respuesta positiva por parte del grupo en tanto reconocen la falta de unión, la indisciplina y las diferencias que existen entre ellos. Además, manifiestan que son considerados “los terribles” por la mayoría de profesores del colegio.

La situación problemática anteriormente mencionada se trabaja en compañía de los estudiantes, razón por la que se hace necesario un debate que mostrara la forma más pertinente de proceder en el arduo trabajo de aula. Por otra parte, el proceso debe ser una alternativa para mejorar las falencias evidentes en el test de “comprensión lectora”. En síntesis, el trabajo escolar además de mejorar la problemática del ambiente escolar debe fortalecer los niveles de lectura, específicamente el nivel crítico intertextual.

Lo anterior permite pensar en dos aspectos fundamentales: de una parte, el aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica y, de otra, los proyectos de trabajo como resultado de una metodología que conduce a un producto final tangible que puede ponerse en práctica en distintas situaciones de la vida escolar de los jóvenes, tal es el propósito de los proyectos de aula.

Es claro que “los proyectos de aula parten de los intereses y/o necesidades de los estudiantes como medio canalizador de un aprendizaje que se construye

para dar sentido al trabajo en el aula”²⁹. De igual forma, los proyectos de trabajo responden a una situación de comunicación real para los estudiantes, teniendo en cuenta, que las temáticas deben ser escogidas por ellos, utilizar instrumentos de recolección de información con miras a apropiarse de un punto de vista que ha de ser sustentado desde los resultados obtenidos por el grupo. Se espera entonces, que los grupos conformados logren un buen nivel de conocimiento de la temática, comunicación y reconocimiento del otro para una mejor convivencia.

En consecuencia, el proyecto de aula pone en actividad las competencias ciudadanas y percibe a la escuela, en palabras de Enrique Chaux Torres, como:

...una pequeña sociedad y como tal presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana. Todas las interacciones entre estudiantes o entre adultos y estudiantes, la construcción de normas que regulan esas interacciones, las decisiones que se toman, los conflictos y problemas que surgen, casi todo lo que ocurre de manera cotidiana en la escuela puede ser tomado como oportunidad para la formación ciudadana...³⁰.

Los maestros son los propiciadores de cambio, por tal motivo, se hace necesario que dicho cambio se demuestre en el aula de clase como primer paso al cambio institucional, esto, con objetivos claros y desde problemas que cobren sentido al buscar solucionarlos. El proyecto de aula presentado, permitirá que los estudiantes ahonden en una problemática regional al tiempo que interactúan entre ellos, se conocen y se aceptan. Por otra parte, cada grupo de trabajo tiene la oportunidad de dar a conocer la experiencia investigativa del trabajo en grupo, a padres de familia, maestros y amigos, con el objetivo de demostrar a la comunidad, el aprendizaje aprehendido durante un

²⁹ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores y escritores de textos, Op. Cit.

³⁰ CHAUX, Enrique. *Et al.* Competencias Ciudadanas de los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá D.C.: Ediciones Uniandes. 2004. p.10.

proceso enriquecedor, proceso, que no sólo logra entender problemas sociales sino solucionar uno más directo a ellos (la deficiente relación interpersonal).

A partir de la problemática expuesta surge el siguiente interrogante que corresponde al horizonte de una propuesta de trabajo para el mejoramiento de las condiciones educativas de los estudiantes del grado 9-07:

¿QUÉ ESTRATEGIA PEDAGÓGICA FAVORECE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EXPRESIÓN DE PUNTOS DE VISTA SUSTENTADOS EN EL GRADO 9-07 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO, DE BUCARAMANGA?

2.2 JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con la problemática expuesta anteriormente, se consideró como necesidad inmediata la posibilidad de que los estudiantes empezaran a producir textos que evidencien sus opiniones y/o puntos de vista argumentados desde su competencia enciclopédica y lectura del mundo que realizan diariamente. Desde esta perspectiva, era oportuno que los estudiantes produjeran un texto argumentativo en el cual plasmaran su punto de vista acerca de una temática de su vida cotidiana, de tal manera que pudieran establecer relaciones con su entorno y tuvieran un propósito comunicativo claro. Por lo tanto, se tomó como premisa la importancia de que los estudiantes se sintieran escuchados, dieran a conocer sus puntos de vista y exploraran posibilidades de acción en su mundo circundante. Lo cual, requirió que ellos se documentaran, consultaran y asimismo asumieran una postura crítica frente a las problemáticas presentadas en su contexto.

Desde esa perspectiva, la lectura de tipo crítico-intertextual era la más adecuada para que los educandos se sintieran identificados con los textos, asumieran un rol activo en cuanto a su proceso de enseñanza-aprendizaje, se comprometieran en interrogar y hacer conjeturas de los mismos, entendiendo el

concepto de texto como un *tejido de significados que obedecen a reglas estructurales, sintácticas y pragmáticas*³¹ que les ofrece el mundo, además, de comprender mejor la información que éstos les ofrecen.

Cabe aclarar, que la lectura crítico intertextual desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se concibe como la puesta en red de saberes de múltiples procedencias, desde la cual se toma una postura crítica y que en términos semióticos el lector:

...pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se puede manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación³².

Por consiguiente, resultaba indispensable darles la oportunidad a los estudiantes para que tomaran una posición frente a un texto, pero no como un sinónimo de opinar sin sustentar, sino asumir puntos de vista en los cuales se evidencie la lectura de otros textos y por supuesto, la documentación y argumentación clara de los mismos.

Los proyectos de trabajo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes de nueve siete, demuestran su importancia, en tanto buscan reconocer a los educandos como seres sociales, como personas que conviven en una comunidad y necesitan oportunidades que los conlleven al reconocimiento mutuo; que valoren y respeten los diferentes puntos de vista que se entretajan en una sociedad diversa como la nuestra. Asimismo, la estrategia que propende al aprendizaje cooperativo, vislumbra el desarrollo de competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras.

³¹ Ibid., p.38

Por lo que tiene como objetivo, promover el trabajo en grupo para que los estudiantes, puedan alcanzar un objetivo común, que no solamente beneficie a cada miembro del grupo en particular, sino que también sea valioso para el grupo en general. Esta estrategia permite optimizar el aprendizaje de todos los educandos, a la vez que favorece las relaciones entre ellos y la valoración de la diversidad.

Por otra parte, los proyectos de trabajo en el aula comprende la metodología pedagógica que acompaña a la estrategia de cooperación. Esto busca que los estudiantes trabajen en grupos pequeños (dos a cinco) de investigación, con el fin, de desarrollar en ellos competencias ciudadanas y lingüísticas, formar nuevos conceptos y reestructurar esquemas mentales.

Por otro lado, el trabajo cooperativo encauzado a que los estudiantes reflexionen e intervengan en el problema social que más les inquieta coadyuva a la construcción de los valores. Con relación a esto, y teniendo en cuenta prácticas tradicionales, es común encontrarnos en las escuelas, carteleros que demuestran el valor del mes, lo que quiere decir, que los estudiantes tendrán la oportunidad de ser tolerantes en la medida que lean la importancia de la tolerancia en el enunciado expuesto; de acuerdo a lo anterior, se concibe la apropiación de los valores desde la decodificación del mismo. En contraposición, el aprendizaje cooperativo y los proyectos de trabajo construyen los valores y sólo en la medida que los estudiantes interactúan en su experiencia cotidiana se hace necesaria la apropiación de los mismos. Así pues, "la enseñanza- aprendizaje de los valores no se identifica, en modo alguno, con la transmisión de ideas, conceptos o saberes, la justicia será objeto de apreciación como valor si, además de ser invocada por todos, es objeto de experiencia, es decir, es percibida en la vida justa de muchos ciudadanos"³³.

³² Ibid., p.114.

³³ Ibid.

2.3 METODOLOGÍA

2.3.1 La investigación acción- participativa en el aula

El presente proyecto se orienta a partir del modelo de investigación acción participativa (IAP) desde un enfoque cualitativo. Este modelo investigativo retoma una vez más el centro de atención en la actitud del estudiante como sujeto activo y crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, siguiendo los parámetros teóricos abordados por Hugo Cerda, se puede decir que la IAP se basa naturalmente en torno a dos conceptos básicos: la acción y la participación. El primero se refiere a la actitud asumida por la ciencia y el investigador, frente a la realidad, la cual se destaca por ser activa y motivar a los individuos para que participen y vean necesario solucionar los problemas previamente investigados.

Por su parte, Guillermo Briones³⁴ afirma que la IAP está destinada a buscar soluciones a problemas que un grupo, una comunidad, una escuela o aula experimenta en su vida diaria. Además, implica una forma de cambio social y existe una participación considerable de las personas afectadas por los problemas a investigar y las actividades a realizar se planean conforme a la cultura y práctica cotidiana de los miembros de la comunidad del grupo.

Cabe destacar, que la IAP permite promover la autocrítica y la autoevaluación, ya que los individuos reconocen su situación problemática considerando sus errores, falencias y a la vez potencialidades, de tal forma que proponen soluciones óptimas para su mejoramiento teniendo en cuenta la opinión de los otros implicados en el problema. A juicio de Carr y Kemmis³⁵, las condiciones mínimas para que exista la IAP en un aula serían:

- Que el proceso de investigación –acción surja de problemas y preocupaciones educativas prácticas, las cuales son reconocidas por los maestros y los estudiantes.

³⁴ CERDA, Op. Cit., p. 125.

³⁵ Ibid., p. 127.

- Responsabilidad y compromiso por parte de los implicados.
- Registrar el lenguaje, las actividades, y las relaciones grupales de los estudiantes.
- Se realice una reflexión frente a las actividades ejecutadas para la solución del problema.

En definitiva, la investigación acción- participativa, resulta ser un modelo apto cuando se pretende solucionar problemas inmediatos y significativos que se presenten en un aula de clase porque promueve la creación de situaciones auténticas de aprendizaje.

2.4 MARCO REFERENCIAL

Para el buen desarrollo de la propuesta pedagógica aquí expuesta, se toma como referencia los antecedentes, los aportes legales y teórico-conceptuales que solidifican el sentido que retoman el accionar de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia del contexto social en el que se desenvuelven y la promoción de la construcción y reconocimiento de saberes. Desde luego, se parte de los parámetros legales brindados por los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos del área de Lengua Castellana y la Ley General de Educación 115. Además de abordar las concepciones referidas al aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo como estrategia que subyace del anterior y el constructivismo; la aplicación de las Competencias Ciudadanas como ejercicio de convivencia, solución de conflictos e integración en el aula; asimismo, la adaptación de la estrategia de los proyectos de trabajo como producto tangible para la evaluación del desempeño de los estudiantes y el papel de la argumentación para promover la lectura crítico-intertextual. Todo lo anterior, se enmarca desde el enfoque holístico de la investigación –acción participativa en el aula como fundamento metodológico.

A continuación, se explicitarán cada una de las concepciones anteriormente nombradas a la luz del trabajo pedagógico propuesto desde:

2.4.1 ANTECEDENTES

El imaginario de un salón de clases, es para muchos la visualización de sillas ubicadas en hileras hacia el tablero. Si bien, esto se ha logrado gracias a la concepción educativa que se ha tenido durante años, donde el profesor “el poseedor de los conocimientos” merece absoluta atención, si por el contrario no lo logra, se pensaría que sus estudiantes no aprendieron. Por otra parte, la acción de los estudiantes gira en torno a *recibir* pero no a *dar*.

Ahora bien, cambiar las costumbres implica un trabajo arduo y permanente. Por esta razón, es resaltable el trabajo de personas que han sido influidas por los planteamientos de los hermanos Johnson & Johnson acerca del *aprendizaje cooperativo*.

A nivel regional, nacional e internacional se han encontrado trabajos con buenos resultados que apuntan a una transformación educativa y conciben la educación como el proceso que los mismos estudiantes deben lograr, a partir, de sus capacidades potencializadas en el aula de clase, entre esos encontramos: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN INGENIERÍA, propuesta interesada por bajar los índices elevados de repitencia en varios cursos de ingeniería de la Universidad Industrial de Santander con características de arrogancia e individualismo. Asimismo, AMBIENTE COMPUTACIONAL PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO BASADO EN EL MÉTODO JIGSAW-ACJIGSAW, éste propone, apoyar el proceso de aprendizaje en el área de formación profesional para los estudiantes de ciclo básico del programa de Ingeniería de sistemas de la Universidad del Cauca y comparar el desempeño académico de los estudiantes cuando utilizan JIGSAW en forma tradicional y soportado por el computador. Por otra parte, desde el área de las matemáticas encontramos: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR; ENSEÑANZA DE LOS PRODUCTOS NOTABLES POR MEDIO DEL

APRENDIZAJE COOPERATIVO. APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL TRABAJO EN EL LABORATORIO.

Uno de los trabajos revisados presenta su propuesta basada en un proyecto de aula: APRENDIENDO COMO CIENTÍFICO NATURAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO, la anterior, retoma en su fase diagnóstica los resultados de las Pruebas saber realizadas por los estudiantes del grado quinto de un colegio de Bucaramanga, con el objetivo de alcanzar competencias básicas en ciencias a través del aprendizaje cooperativo. Los resultados alcanzados se demuestran en las acciones de los estudiantes con relación a la observación, formulación de hipótesis, análisis y comprensión de textos.

2.4.2 MARCO LEGAL

2.4.2.1 Los lineamientos curriculares del área de lengua castellana

El logro de un aprendizaje con sentido y significado real para los estudiantes basado en contextos y situaciones auténticas es el fundamento pedagógico principal que incita el Ministerio de Educación Nacional para la construcción y la apropiación de los conocimientos en el área de Lengua Castellana. Por lo que, vislumbra un enfoque SEMÁNTICO-COMUNICATIVO que pretende desarrollar las cuatro habilidades básicas a partir de la construcción de sentidos en los actos de comunicación para el logro de la formación de un sujeto social activo, competente y crítico de su mundo circundante, de tal manera que éste se involucre con la cultura y sus saberes. Desde este punto de vista, se desea que el sujeto esté en la capacidad no sólo de interpretar y comprender los textos sino de analizarlos y producir nuevos textos según la necesidad de acción y comunicación. De ahí cobra la importancia, la apropiación y el conocimiento de diferentes tipos de textos y despertar el interés para hacer diferentes lecturas de aquello que les interesa, les inquieta y de lo cual quieren profundizar desde sus saberes previos para llegar a un nuevo conocimiento y reforzar sus habilidades comunicativas desde sus intereses inmediatos. En este caso, el concepto de lectura resulta

indispensable puesto que se parte de la idea que los estudiantes están leyendo continuamente lo que les rodea, lo que les presentan los medios de comunicación masiva o aquello que perciben en su cotidianidad.

Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector.³⁶ Como es notable, ya no se concibe la lectura como un simple proceso de decodificación sino que el sujeto lector asume un papel crítico frente a lo que lee estableciendo una relación recíproca con el contexto del texto que lee. Por ello, el estudiante-lector se posiciona como un ser activo y propositivo si así lo desea. No obstante, la lectura se convierte en un proceso dinámico que depende de complejos procesos cognitivos y lingüísticos del estudiante. Por lo tanto, el proceso lector es gradual y requiere en gran medida la comprensión como “proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo...”³⁷, además de las estrategias propicias para que los educandos se apropien de las redes conceptuales presentes en los textos.

Ahora bien, como opción metodológica para identificar los modos de leer de los estudiantes según su grado de escolaridad y desempeño cognitivo, Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante proponen tres niveles de lectura: nivel literal en el cual el sujeto realiza paráfrasis del texto leído, se constituye como un nivel de lectura superficial; por su parte el nivel inferencial, supone que el sujeto realiza deducciones, presuposiciones e infiere información no explícita; por último se ubica el nivel crítico-intertextual en el cual se enfatiza la presente propuesta para que el estudiante reconozca intenciones de los textos, se posicione críticamente ante los mismos, realice juicios, interprete y ponga en juego sus presaberes e información de otros textos. Este nivel es el más complejo y requiere procesos cognitivos, cognoscitivos y pedagógicos

³⁶ M.E.N. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Op.cit. , p. 72.

³⁷ Ibid.

para el logro de un avance significativo de los estudiantes en la lectura crítica e intertextual.

Según lo indicado, se considera el “aula” entonces como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una micro-sociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales. De hecho, es allí donde los estudiantes manifiestan sus sentimientos y pensamientos intercambiando discursos, valoraciones éticas donde se relacionan intercambios simbólicos y culturales. En este sentido, el rol del docente se basa en “jalonar” procesos de indagación y cuestionamientos; es decir, se convierte en un mediador social y cultural. Frente a esta idea, se puede afirmar que el docente se configura como un sujeto central porque es quien prioriza, sugiere y adecua las necesidades y los componentes pedagógicos y metodológicos que lleva a cabo con sus educandos. En suma, se entiende el docente como un “par cualificado cuya función es ser mediador cultural... su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes”³⁸.

Otro de los desempeños que involucra el papel del docente es la valoración de las dimensiones cognitivas, socio-afectivas y cognoscitivas de los estudiantes; efectivamente, se hace referencia a la evaluación. Ésta concebida como herramienta de aula para investigar, es una opción en la solución de problemas reales y cotidianos. De hecho, el término investigación, alude a la existencia de un “proceso sistemático y continuo en el cual se recoge información que es utilizada para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos, tipos de interacción”³⁹. Por ello, es pertinente la utilización de los tres tipos de evaluación (la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación) enfocadas desde los conocimientos y actitudes culturales, afectivas y de convivencia para lograr una concepción global e integral que involucre todas las dimensiones humanas.

³⁸ Ibid., p. 37.

Desde luego, el diseño de las estrategias de evaluación resultan funcionales y cobran importancia en el momento que se establecen parámetros claros, holísticos y pertinentes al proceso pedagógico y metodológico llevado a cabo en el aula. Así, en la presente propuesta, se toma como base fundamental, la utilización de las rejillas autoevaluativas, coevaluativas y heteroevaluativas como un instrumento que condensa la información necesaria y heterogénea, reuniendo las propiedades que hacen diferente una actividad de la otra, o de un tipo de texto a otro en el caso de retomarlas para evaluar el desempeño de los estudiantes en la producción y comprensión de textos. Además, las rejillas son flexibles e intercambiables y se van transformando en la medida en que los criterios se van modificando y afinando en el desarrollo del proyecto de escritura.

En definitiva, el proceso de evaluación es secuencial, gradual, holístico e integral y permite sistematizar e investigar la acción pedagógica en el aula para la identificación de debilidades, oportunidades, amenazas y fortalezas (Matriz DOFA) que faciliten el mejoramiento en la enseñanza y aprendizaje de los educandos.

Con respecto a los anteriores parámetros analizados desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se opta por basar esta propuesta a un concepto de Lenguaje según la perspectiva de Luis Ángel Baena⁴⁰, partiendo de la orientación a la construcción de significados a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el Lenguaje.

2.4.2.2 Los estándares básicos de competencias del lenguaje

La perspectiva conceptual que se fundamenta en los Estándares Curriculares de Lengua Castellana, muestra una vez más el reconocimiento del papel cotidiano que cumple el *lenguaje* en la vida de los seres humanos

³⁹ Ibid., p. 64

convirtiéndose en el sustento diario de las relaciones sociales. Éste, se constituye como la capacidad humana por excelencia para que el sujeto se apropie de su mundo, lo *palpe* y represente su realidad desde diferentes sistemas simbólicos. Es claro que, el Ministerio de Educación Nacional al proponer los Estándares se propuso ofrecer un valor social acentuado en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de Lengua Castellana, a partir de una metodología transversal y globalizante, admitiendo el valor del lenguaje desde las distintas áreas que representan el proceso educativo y curricular de los educandos. De esta manera, se hace una integración de los conocimientos y competencias que debe adquirir un estudiante conforme a su grado de escolaridad, sus habilidades y aptitudes para desempeñarse en situaciones problemáticas de su cotidianidad. Por tanto, son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas. En esta medida se alude a los textos verbales y no verbales por los cuales se dan dos procesos que se desarrollan paulatinamente: la producción y la comprensión. En la producción el individuo genera significado para expresar su mundo interior, transmitir información y/o interactuar con sus semejantes. En cambio, la comprensión requiere que el individuo busque y reconstruya el significado y el sentido de cualquier manifestación lingüística. A través de estos dos procesos se pretende que el estudiante adquiera nuevos conocimientos en cuanto a lo personal y lo social.

Por ende, los estándares se orientan hacia “el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo”⁴¹. A partir de este horizonte de trabajo, los Estándares en Lengua Castellana propone como grandes metas para la formación en la Educación Básica y Media:

⁴⁰ Ibid., p. 49

⁴¹ M.E.N. Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, Op. Cit., p. 21.

- Formar individuos capaces de interactuar con sus pares, relacionarse con ellos y reconocerse como interlocutor capaz de producir y comprender significados teniendo en cuenta las exigencias y particularidades de la situación comunicativa dada;
 - Permitir que los individuos puedan llevar información nueva a los otros, logren producir nuevos significados que se sustenten con argumentos inteligibles;
 - Crear las condiciones necesarias que permitan a los estudiantes desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y elaborar complejas representaciones de su realidad;
 - Brindar la posibilidad de que los estudiantes expresen sus sentimientos más personales desde la expresión artística para que recreen su mundo y ofrezcan diferentes miradas desarrollando sus potencialidades estéticas.
-
- Formar individuos autónomos, capaces de pensar, de tomar decisiones, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales en sus derechos y deberes y;
 - Propiciar en los individuos una ética de la comunicación a través de la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, formas de ser y pensar, basado en los cimientos de la convivencia pacífica y el respeto como pilares de la formación ciudadana.

La última meta mencionada, es el reto fundamental propuesto para mejorar la problemática detectada en los estudiantes del grado 9-7 asumiendo la cooperación como valor que propicia el mejoramiento de las relaciones interpersonales y la integración grupal. Por esto, se considera que el ejercicio de ciudadanía en el aula no es en ninguna medida inoportuno, porque trasciende a los campos de acción de los estudiantes en otros contextos de su cotidianidad, tales como la familia, el barrio, el trato con sus amigos, etc.

Según lo expuesto, se hace un énfasis especial en una pedagogía de la Lengua Castellana enfocada en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes estudiando la lengua desde una perspectiva discursiva, en la que el estudio de los conceptos gramaticales no resulten tediosos y sin sentido sino que, se analicen según las necesidades comunicativas inmediatas en un contexto real y auténtico de aprendizaje.

De igual manera, se considera relevante despertar el gusto de la lectura permitiéndoles a los estudiantes acercarse a textos literarios según sus preferencias, de tal forma que se potencie y exploren las capacidades estéticas del lenguaje y a su vez se fomente el goce literario para desarrollar competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo, y lo pragmático. Lo anterior, tiene como objetivo que “los estudiantes sean críticos y comprendan su cultura, además de ser sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad para leer cuando y como se desee”⁴². En consecuencia, el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes.

Considerando el grado de escolaridad de la población estudiantil (noveno), objeto de investigación, el MEN sugiere la consolidación de la actitud crítica del estudiante a partir de la producción discursiva oral y escrita y el conocimiento de la lengua castellana en relación con el contexto de comunicación. Además, recomienda la consideración de herramientas cognitivo-lingüísticas que procuren el inicio de procesos discursivos de carácter argumentativo, lo cual requiere un acercamiento mayor a las características de la lengua desde la diversidad cultural. En fin, la didáctica de la argumentación es apta para la formación de una sociedad más igualitaria y crítica de su realidad.

⁴² Ibid., p. 26.

Por lo anterior, los Estándares propuestos para el grado noveno de la Educación Básica, se orientan desde la producción y comprensión textual a la argumentación de ideas, el reconocimiento del contexto de los interlocutores y el conocimiento de las funciones específicas de la lengua. También, se centra en la ética de la comunicación para la criticidad de los actos comunicativos, valorando los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua en tanto sistemas de símbolos y reglas de uso.

2.4.2.3 Ley general de educación 115 de 1994

El proyecto titulado “ **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PARA FAVORECER LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EXPRESIÓN DE PUNTOS DE VISTA SUSTENTADOS, EN EL GRADO 9-07 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO, DE BUCARAMANGA**”, se fundamenta legalmente a partir del artículo 36 del Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. El artículo anteriormente nombrado reconoce la importancia de la aplicación de los proyectos pedagógicos como una actividad dentro del plan de estudios que ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del estudiante. Asimismo, contempla el beneficio que proporcionan en cuanto a la integración de los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actividades desde todas las áreas de conocimiento. De igual forma, se percata que el artículo 14 de la misma Ley se cumpla bajo la modalidad de los proyectos pedagógicos. Además, reitera que éstos estarán orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material o equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro

propósito que cumpla los fines y objetivos en el Proyecto Educativo Institucional⁴³.

Teniendo en cuenta el artículo 14⁴⁴ los proyectos pedagógicos deberán consolidar y fortalecer el civismo, el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación del deporte formativo, la protección del ambiente, la ecología, la preservación de los recursos naturales, la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo, la educación sexual de acuerdo a las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad y la formación en los valores humanos; todos estos tópicos son posibles aplicarlos a través de las competencias ciudadanas, las cuales son indispensables para el buen desempeño de los educandos como sujetos sociales.

2.4.3 MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.4.3.1 El aprendizaje cooperativo

La estrategia del aprendizaje cooperativo ha sido centro de interés por lo menos por dos corrientes de investigación. Una es la corriente norteamericana con autores como los hermanos Jonhson y Edythe Holubec; la otra corriente es la francesa liderada por H. Preszmycki. En este caso, nos centraremos en los autores norteamericanos quienes han ahondado en la teoría a partir de sus diversas investigaciones.

Jonhson & Jonhson afirman que “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”⁴⁵. De ahí que, ya no prima

⁴³ M.E.N., Ley General de Educación 115, Op. Cit., p. 7.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ JOHNSON & JOHNSON; Et al. El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Ediciones Paidós Ibérica S.A. 1999. p. 14

el aprendizaje individual ni mucho menos el competitivo sino que prevalecen los procesos interactivos para el favorecimiento de las relaciones interpersonales y el aprender nuevos conocimientos prácticos y necesarios para cada uno de los integrantes del grupo.

Teniendo en cuenta, la propuesta de los hermanos Jonhson y Holubec, a partir del proyecto aquí mencionado, se pretende la formación de grupos de aprendizaje cooperativo formales en los que se trabaja en períodos de varias semanas o semestres, el objetivo es que los estudiantes logren fines comunes, cerciorándose del aprendizaje adquirido por cada uno de los miembros del grupo. Además, el papel del docente frente a esta estrategia gira en torno a la orientación y no a la transmisión del conocimiento; para lo cual, debe ser específico en los objetivos propuestos de la clase, tomar una serie de decisiones previas a la clase, ser explícito con las tareas y la interdependencia positiva a los estudiantes, supervisar el aprendizaje de los estudiantes y brindar apoyo para mejorar el desempeño del grupal e individual, evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo favorece la participación activa de los estudiantes en las tareas de tipo intelectual e integrar el material realizado a las estructuras conceptuales previas.⁴⁶

Ahora bien, para el desarrollo de las habilidades comunicativas dentro del aula y fuera de ella a través de la acción y la actitud participativa, se debe hacer de los estudiantes unos seres pensantes, responsables, libres en sus elecciones y motivados por el docente desde el proceso de “aprender a aprender”.

Por lo anterior, resulta imprescindible el trabajo en grupo para:

- * El reconocimiento y resolución de conflictos.
- * La toma de decisiones y ser consecuentes con lo decidido.
- * La escucha asertiva.

⁴⁶ Ibíd. p. 15

*Desarrollo de actitudes en cuanto a lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual. De tal manera, que el estudiante pase del conocimiento a la acción⁴⁷.

Lo anterior quiere decir, que la adquisición de conceptos teóricos, sino pasa por las emociones y los intereses de los estudiantes, corta el camino a la toma de decisiones y a la praxis.

Según Martina Tuts y Luz Martínez⁴⁸, el trabajo cooperativo permite asentar valores de solidaridad y de cooperación, transforma la competitividad individual en superación en sí mismo, en beneficio de un grupo de trabajo.

Asimismo, el trabajo grupal instaurado desde el ejercicio de la capacidad crítica e investigativa, tal y como se propone desde esta propuesta, permite a los jóvenes a aprender a tomar sus propias decisiones, a posicionarse de manera autónoma y a decidir libremente sobre lo que más le afecta y atenerse a las consecuencias de sus propias decisiones. Esto les permitirá un mayor grado de seguridad y autoestima. Desde este punto de vista, la participación activa del estudiante va más allá de la capacidad de decidir, les permite intervenir en la construcción social y ejercer un papel activo y comprometido en la sociedad que les corresponde.

En consecuencia, el trabajo en grupo aplicado desde la didáctica del aprendizaje cooperativo incluye una interacción social mutua. De hecho, Johnson y Johnson,⁴⁹ definen la interacción cooperativa como aquella en la que los objetivos de cada individuo forman parte del conjunto, es decir, hay una correlación positiva entre sus expectativas finales. Los componentes que caracteriza esta estrategia son:

- Interdependencia positiva. Se logra percibir vínculos fuertes entre estudiantes para el trabajo en el aula, en otras palabras existe el apoyo mutuo.

⁴⁷ TUTS, Martina & MARTÍNEZ, Luz. Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral. Madrid: Editorial Catarata, 2006. p.12

⁴⁸ *Ibíd.*

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 125.

- Interacción promocional cara a cara. Juega un papel fundamental la interacción y el dialogo para lograr los objetivos, es necesario hablar de las limitaciones para dar solución a las mismas de manera cooperativa.
- Valoración personal – responsabilidad personal. Aquí se expone la necesidad de la evaluación personal y grupal continua con el fin de tener claridad en la igualdad de aprendizajes que están generando como grupo.
- Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños. En este punto es importante el conocimientos y confianza que tienen unos en otros, la comunicación precisa, aceptación y apoyo unos a otros y la resolución de conflictos constructivamente.
- Procesamiento en grupo. Se refiere a la reflexión en cuanto a su nivel de logro de sus metas y relaciones interpersonales, la reflexión puede orientarse en identificar cuáles de las acciones de los miembros son útiles y cuáles no, además, de tomar decisiones acerca de qué acciones deben continuar o cambiar⁵⁰.

Las características anteriormente expuestas, demuestran la cooperación propia de los trabajos colaborativos. Como es el caso aquí expuesto, los grupos de investigación, o proyectos de trabajo como metodología pedagógica para llevar a cabo el cooperativismo en pro de las relaciones interpersonales, mantienen una relación muy estrecha con la propuesta investigativa de Sharan, quien da a conocer los pasos a seguir para hacer uso de esta metodología pedagógico-investigativa:

- La selección del tópico
- Planeación cooperativa de metas, tareas y procedimientos
- Implementación: despliegue de una variedad de habilidades y actividades; monitoreo del profesor
- Análisis y síntesis de lo trabajado y del proceso seguido
- Presentación del producto final
- Evaluación

⁵⁰ DÍAZ, Op. Cit., p. 58.

Ahora bien, cabe señalar otras concepciones acerca del aprendizaje cooperativo que solidifican el trabajo propuesto en el presente proyecto. Por ejemplo, para Hugo Cerda, el aprendizaje cooperativo es una “estrategia de gestión de aula que privilegia la organización del alumnado en grupos heterogéneos para la realización de tareas y actividades de aprendizajes en el aula”⁵¹. Los estudiantes no aprenden en solitario, sino por el contrario las relaciones interpersonales que ellos establecen favorecen sus aprendizajes; es así que el ámbito escolar es el espacio que más beneficia a los educandos, puesto que, a través del acercamiento constante que tiene el sujeto con su maestro y compañeros de grupo, logra enriquecer los saberes, ampliar las perspectivas y favorecer la comunicación. Cabe aclarar, que el trabajo grupal siempre ha sido una forma tradicional de realizar tareas o actividades específicas en el salón de clases, sin embargo, no por esto todo trabajo grupal es necesariamente un aprendizaje cooperativo; la cooperación va más allá de la simple interacción, ésta consiste en trabajar con el objetivo de alcanzar finalidades comunes, para esto los estudiantes requieren trabajar juntos para potencializar su propio aprendizaje y el de los demás.

Ahora, las interacciones sociales que establecen los estudiantes en los contextos educativos deben ser valoradas desde la socialización del comportamiento y la personalidad hasta la formación intelectual y cognoscitiva. Según Spenser Kagan el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que el estudiante aproveche en gran medida de los saberes que él posee y los que poseen todo el grupo. El aprendizaje se viabiliza mediante la discusión, resolución de conflictos y compartir de las habilidades socio- comunicativas

Bien expone Leontiev y Luria:

⁵¹ CERDA, Op. Cit., p. 81.

...si todo el desarrollo de la vida mental del niño tiene lugar en el proceso de la interacción social, esto implica que esta interacción y su forma más sistematizada, el proceso de enseñanza, conforma el desarrollo del niño, crea nuevas formaciones mentales y desarrolla procesos mentales superiores. La enseñanza que a veces parece ir a remolque del desarrollo, es, en realidad, su fuerza desencadenante decisiva. La asimilación de la experiencia humana general en el proceso de enseñanza es la forma más importante específicamente humana de desarrollo mental en la ontogénesis⁵².

Teniendo en cuenta lo anterior, el aprendizaje cooperativo se fundamenta en la teoría de interacción social propuesta por Vygotsky en la que sustenta que “la interacción social es el origen y motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que implica”⁵³.

Por otra parte, Piaget también le aporta al papel de la cooperación en el desarrollo intelectual, piensa que ésta es una relación social que supone reciprocidad entre individuos que saben diferenciar sus puntos de vista. La acción cooperativa se hace notoria, en la medida que el sujeto logre reflexionar siendo cada vez más objetivos. Adhiriéndose al tema, Coll señala que sólo hay cooperativismo en la manera como el resultado final recompense de la misma forma a los participantes del proceso.

En conclusión, el aprendizaje cooperativo es una estrategia eficaz para la interacción social y comunicativa, a partir de la cual se aprenden nuevos conceptos y se solidifican valores y acciones encaminadas a formar mejores ciudadanos.

⁵² VINUESA, María Pilar. Construir los Valores. Currículum con Aprendizaje Cooperativo. España: Editorial Descleé de Brovwer. p. 124.

⁵³ Ibid., p.126.

2.4.3.2 Los proyectos de trabajo

Para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en pro del mejoramiento de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos en el aula en los estudiantes del grado 9-7, se opta por la aplicación de una metodología pedagógica denominada “proyectos de trabajo” con el fin de materializar el desempeño y/o avance de los educandos. Por tanto, es conveniente concretar algunos aspectos claves en cuanto a los orígenes, finalidades y el desarrollo de esta metodología pedagógica.

Los orígenes de los proyectos de trabajo se sitúan hacia el año 1918 con Kilpatrick, teórico de la Escuela Nueva. Cabe mencionar, que esta metodología centra su atención en la manera como los individuos procesan la información. Con respecto a ello, Atkinson y Shiffrin (1968) consideran que la información de entrada se almacena en tres aspectos: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. En relación con los procesos cognitivos y el procesamiento de información se pueden desarrollar procesos simples tales como la codificación, la representación, la organización y recuperación de la información; también, los llamados procesos complejos los cuales comprenden: el razonamiento deductivo, el razonamiento inductivo, la conciencia, la comprensión y el control del procesamiento.

Otros autores, le dan relevancia a la utilización del conocimiento previo para interpretar nuevos hechos, datos, percepciones, conceptos. “El conocimiento almacenado en la memoria se organiza en un conjunto de esquemas o representaciones mentales que constituyen todo el conocimiento que se ha adquirido a través de las experiencias pasadas con objetos, situaciones, etc.”⁵⁴.

De esta manera, los estudiantes tratan la información que necesitan procesar, analizar e interpretar para elaborar puntos de vista argumentados sobre el tema escogido. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que los proyectos de trabajo posibilitan la construcción de nuevos conocimientos, la organización del

tiempo escolar y un nuevo modelo curricular más disciplinario y menos formativo.

De igual forma, esta metodología tiene como grandes finalidades la organización de la información para facilitar la construcción del propio conocimiento de los estudiantes. Desde luego, los objetivos que propone se dirige a que los educandos establezcan las relaciones entre las fuentes de información y los procedimientos para la comprensión; se promueva un proceso de reflexión sobre las actividades que se aplican.

Ahora bien, para que se desarrolle un proyecto de trabajo de manera efectiva los estudiantes deben tener en cuenta los siguientes pasos⁵⁵:

- *Elección del tema* según los intereses y necesidades de los estudiantes. Para ello, se escogen diversos temas y a partir de ellos, escoger uno. En este momento el docente puede sugerir los temas que crea necesarios de acuerdo al plan curricular y/o características particulares del grupo. Este hecho se le denomina búsqueda del consenso organizativo.

- *Trabajo de los estudiantes una vez escogido el tema*: los estudiantes realizan un índice de todo lo que van a tratar en búsqueda de una respuesta a la problemática escogida según el tema. Es decir, inician el estudio del tema a partir de una pregunta que se plantea o modo de hipótesis y que han de comprobar a lo largo del trabajo. Luego, los educandos comienzan el tratamiento de la información respecto a la hipótesis elaborada distinguiendo entre hipótesis, opiniones y puntos de vista de las diversas fuentes, ordenando la información según consideren y planteándose cuestionamientos que van surgiendo.(anexo D)

⁵⁴ PRÓ, Maite. Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Barcelona, España: Paidós Ediciones S.A. 2003, p. 66.

⁵⁵ Ibid., p. 67.

A continuación, los estudiantes desarrollan las actividades planeadas, se realiza un trabajo de síntesis o presentación de los aspectos que han sido tratados y los que quedan por desarrollar, y por último, se aplica la evaluación final de todo el proceso en la que los estudiantes se autoevalúan. En cuanto a este último aspecto, se recomienda se evalúe de manera procesual, de tal manera que los estudiantes conozcan la situación conforme a sus propios ritmos de aprendizaje.

Otro de los aspectos claves en la metodología de los proyectos de trabajo es el reconocimiento de la diversidad, por lo que la dinámica de los proyectos favorece los ritmos y capacidades de los estudiantes potenciando la autonomía; generan un alto grado de significatividad y autoconciencia de los estudiantes, además que pueden acercarse a los conocimientos de forma gradual según sus habilidades e intereses.

En síntesis, los estudiantes realizan un tratamiento de la información a partir de tres grandes actividades, tal y como se muestra en el esquema siguiente:

Tabla.18. Esquema de los apartados de las tres fases del tratamiento de la información en los proyectos de trabajo⁵⁶

| |
|--|
| <p>Concreción de las habilidades necesarias en las estrategias del tratamiento de la información dentro de los proyectos de trabajo.</p> <p>a) RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN:</p> <p>1. SELECCIÓN (captación de la información)</p> <p>1.1 IDEA PRINCIPAL: punto de partida (historia, hipótesis...).</p> <p>1.2 ARGUMENTACIÓN PARA ESCOGER EL TEMA: evaluación inicial ¿Qué sabemos o que queremos saber sobre el tema...?</p> <p>1.3 PROPUESTAS DE SECUENCIACIÓN Y ORDENACIÓN DE LOS CONTENIDOS: Índice.</p> <p>1.4 BÚSQUEDA DE FUENTES DE INFORMACIÓN: subrayado, resúmenes, mapas conceptuales, etc.</p> <p>b) TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:</p> <p>2. ORGANIZACIÓN Y ELABORACIÓN (ordenación y organización de la información)</p> <p>2.1 BÚSQUEDA DEL CONSENSO ORGANIZATIVO: hacer un único índice.</p> <p>2.2 PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO: pensar los argumentos y objetivos del proyecto escogido.</p> <p>2.2.1 agrupa los conceptos: ordena y categoriza los datos.</p> <p>2.2.2 Organiza el contenido: procedimientos y estrategias de comparación (de la realidad con la imagen) y análisis (observación directa: gráficos, imágenes, etc.)</p> <p>2.2.3 Jerarquiza: subraya, hace resúmenes seleccionando lo más importante, utiliza jerarquías, mapas conceptuales etc.)</p> <p>2.2.4 Ordena los hechos en el tiempo: organiza los contenidos enlazando con el apartado anterior.</p> <p>c) EXPRESIÓN DE LA INFORMACIÓN:</p> <p>3. INTERPRETACIÓN (comunicación de la información)</p> <p>3.1 REPRODUCCIÓN: por dibujos (icónico) anagramas, conferencias, realizando inducciones o deducciones.</p> <p>3.1.1 Técnica del resumen; técnica de los esquemas: de claves, numérico, de subordinación.</p> <p>3.1.2 Técnicas de mapas conceptuales, cuadros sinópticos...</p> <p>4. RETENCIÓN (repetición)</p> <p>4.1 registra los datos mediante la copia, repetición propiamente dicha y reproducción. Técnicas mnemotécnicas y potenciación de la memoria.</p> <p>5. REGULACIÓN (metacognición)</p> <p>5.1 INTERROGACIÓN: reflexiona sobre los propios procesos cognitivos.</p> <p>5.2 AUTOINTERROGACIÓN: se crean nuevas estrategias cuando alguna no ha dado resultado.</p> <p>5.3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN: se ponen en común las nuevas estrategias analizándolas.</p> <p>6. EVALUACIÓN: realiza una evaluación de todo el proceso del proyecto, del trabajo en grupo y del propio.</p> |
|--|

⁵⁶ Ibid., p. 60.

2.4.3.3 conceptos de lectura y lectura crítico-intertextual

Según Gloria Hinostraza y Josette Jolibert, leer es “una actividad compleja de tratamiento de varias informaciones por parte de la inteligencia; es de golpe una lectura comprensiva, producto de una intensa actividad de búsqueda de sentido de un texto en situación de uso. Además, es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de actuar en el cual intervienen también la afectividad y las relaciones sociales”. Así, el lector busca encontrar el sentido al texto coordinando –para construirlo- todo tipo de índices (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.)

El proceso de lectura y escritura, son indispensables e inseparables, los dos se dan a la par y sin la apropiación de uno no es posible que se dé el otro. Se entiende entonces, que el proceso lecto-escritor es un proceso de cooperación que:

“...exige pasar del trabajo textual (interpretación semántica) al trabajo intertextual (interpretación semántica crítica) para posteriormente, dar paso al trabajo extratextual (interpretación crítica o propositiva). Entendiendo por interpretación semántica el resultado del proceso por el cual el lector, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado, y por interpretación crítica, el proceso mediante el cual el lector intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas u otras interpretaciones”⁵⁷.

Ahora bien, cuando el sujeto consigue producir interpretantes de los textos, es decir que produzca un nuevo signo a partir de otro, ya sea comentarios críticos, realización de resúmenes, etc; se puede decir, que existe una evidencia del proceso de interacción de comprensión y producción textual, siempre y cuando los interpretantes den cuenta del texto y no lo tergiversen.

⁵⁷ CASTILLO, Martha Jeaneth., Op.Cit., p. 71

En la lectura, se da indiscutiblemente el proceso de interpretación, en el cual el lector tiene una exigencia de selección de saberes que van desde los más cercanos a los más inmediatos de su mundo circundante. Por esto, los textos que deben leer los estudiantes necesitan ser de su agrado, de su necesidad e interés para luego dar cabida a la producción de textos con autenticidad y sentido.

Para Fabio Jurado⁵⁸, leer desde la conciencia requiere de una activación dialógica necesaria entre la configuración conceptual de nuestra enciclopedia y la enciclopedia del texto. Dice este autor, que cuando dejamos huellas en los textos que leemos a través de múltiples signos que nos inventamos, como los subrayados, dibujitos al margen e inclusive enunciados y remisiones a otros textos, estamos dialogando con los textos. Es decir, establecemos un nexo de saberes y una comunicación mutua. Además esta operación dialógica, es posible a través de la incertidumbre que tiene un sujeto antes de acercarse al texto o indagar en él. De ahí que, la incertidumbre viene acompañada del deseo de saber o informarse de algo, la motivación y el interés ante lo que nos presenta un texto o diversos textos de nuestra cotidianidad.

Así, cuando los estudiantes interpretan y producen un nuevo texto relacionado con la criticidad y argumentación de sus ideas se está poniendo en práctica la lectura crítico-intertextual, definida por los investigadores Fabio Jurado Valencia, Guillermo Bustamante y Mauricio Pérez Abril⁵⁹ desde dos conceptos claves: la intertextualidad y la criticidad. Desde ese punto de vista, cuando el estudiante relaciona saberes de múltiples procedencias, reconoce características del contexto en el que aparece un texto y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo, podemos decir que, está leyendo de manera intertextual. Luego, si el estudiante se posiciona críticamente, toma distancia del contenido del texto y asume una posición documentada y sustentada al respecto, emitiendo un juicio o elaborando un punto de vista de

⁵⁸ BOGOYA, Maldonado, Daniel Et,al. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia, 2000.p.94

⁵⁹ JURADO, Fabio; Et.al. juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Santafé de Bogotá:Plaza y Janes Editores Colombia, 1998. p.69

aquello que ha leído y relacionado con otros textos, entonces estamos frente a un estudiante que lee de manera crítico-intertextual.

Desde esta perspectiva, acierta la metodología de los proyectos de trabajo a partir de la aplicación de la didáctica del aprendizaje cooperativo, puesto que, los estudiantes necesitan seleccionar información previa, retomar saberes acerca de un tema de su agrado e interés, para luego ofrecer su interpretación de manera sustentada acerca de la temática escogida. He aquí, un proceso de interacción de comprensión y producción textual auténtica y significativa, que promueve la aplicación y a la par el mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes.

2.4.3.4 la competencia comunicativa

Según Dell Hymes, la competencia aparece como un conocimiento en acto, que es a la vez situado, concreto y cambiante. Es decir, la apropiación del conocimiento se evidencia en la praxis del sujeto en una situación específica. Ahora bien, partiendo de la reflexión realizada por María Cristina Torrado Pacheco⁶⁰, el concepto de competencia implica

“la idea de una mente activa y compleja y por tanto la de un sujeto productor. Un sujeto que trabaja de manera activa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y lo que le es brindado desde su entorno. Puede jugar con el conocimiento; lo transforma, lo abstrae, lo deduce, lo induce, lo particulariza, lo generaliza, puede significarlo desde varios referentes, puede utilizarlo de múltiples maneras y para múltiples fines; describir, comparar, criticar, argumentar, proponer, crear, solucionar problemas”.

El hecho de ser competente en este sentido, implica más que un conocimiento teórico. Puesto que, se requiere que el educando apropie sus saberes para un objetivo específico, para aplicarlo a su vida cotidiana y sea capaz de actuar en

⁶⁰ BOGOYA, Maldonado, Daniel Et,al. Op.cit., p.50

situaciones concretas. Sólo de esta manera, sabremos si un individuo es competente, si actúa favorablemente a la solución de un problema dado, conforme a los saberes apprehendidos previamente.

Conforme a lo anterior, la competencia comunicativa está referida a la capacidad que tiene un estudiante para comprender y producir significado inmerso en los textos que se le presentan cotidianamente. Desde la concepción retomada por el ICFES la competencia comunicativa “se entiende como la capacidad que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos; un “sabe-hacer” con el lenguaje, en contextos específicos.⁶¹”

Desde luego, el estudiante demuestra el estado de su competencia comunicativa cuando consigue utilizar el lenguaje en interacciones exitosas e interpreta o produce textos atendiendo no sólo a las reglas del sistema gramatical, sino a las condiciones pragmáticas de la enunciación en contextos particulares.

Refiriéndonos a la propuesta aquí expuesta, la competencia comunicativa de los estudiantes, se evaluará en la medida en que establezcan diálogos asertivos en la toma de decisiones de manera grupal y respeten asimismo, los puntos de vista expuestos por otros compañeros; también, la producción textual que dará cuenta de su avance en el nivel crítico-intertextual y en la manera de argumentar, a la hora de dar a conocer su opinión acerca de un tema escogido en grupo, de acuerdo a su interés y necesidad.

2.4.3.5 Competencias ciudadanas

El concepto de ciudadanía que está en la base de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas parte de la premisa básica de que es característico de los seres humanos vivir en sociedad. Las relaciones humanas son necesarias para la vida de toda persona, he aquí el sentido de la existencia.

⁶¹ CASTILLO, Jeaneth. Op.cit, p.69

Somos sociales por naturaleza y por tal razón la educación debe promulgar un aprendizaje óptimo que favorezca la integración social.

De acuerdo a lo anterior, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se constituyen en una propuesta que le apuesta a la construcción de comunidades más pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes y justas.⁶² Mockus afirma:

La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano – al desconocido...⁶³

De esta manera, la propuesta expone las competencias ciudadanas como los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática; éstas deben demostrarse en el saber y saber hacer autónomo. Ahora bien, para llegar a ser competentes en la acción ciudadana es necesario: primero, “el trabajo y dominio de ciertos conocimientos; segundo, el desarrollo de competencias básicas y tercero, estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de dichas competencias”⁶⁴.

Teniendo en cuenta el primero, este hace referencia a la información que todo individuo social debe saber para lograr un óptimo ejercicio de ciudadanía. Un

⁶² M.E.N. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Op. Cit.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ CHAUX, Op. Cit., p. 20.

ejemplo: los derechos fundamentales, los mecanismos institucionales, entre muchos otros.

Las competencias cognitivas son las capacidades que deben fomentarse para que los sujetos sociales favorezcan sus procesos mentales en la acción ciudadana. Dentro de estas competencias se encuentran:

- *Toma de perspectiva:* Es la habilidad para ponerse mentalmente en la posición de los demás.
- *Interpretación de intenciones:* El estudiante posee la capacidad para evaluar adecuadamente las intenciones y los propósitos de las acciones de sus compañeros.
- *Generación de opciones:* Capacidad para resolver conflictos o problemas sociales de manera creativa.
- *Consideración de consecuencias:* Es la capacidad para considerar los distintos efectos que pueden tener todas las acciones o decisiones.
- *Metacognición:* Es la capacidad para reflexionar sobre sí mismo. Por ejemplo, observar lo que uno hace, piensa o siente.
- *Pensamiento crítico:* Es la capacidad para cuestionar y evaluar la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información.

Por otra las competencias emocionales apuntan a las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. Dentro de éstas hacen parte las siguientes:

- *Identificación de las propias emociones:* El estudiante se siente capaz de reconocer y nombrar las emociones de sí mismo.
- *Manejo de las propias emociones:* Es la capacidad para tener cierto dominio sobre las emociones.
- *Empatía:* El estudiante es capaz de sentir lo que sus compañeros sienten o sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo ellos.

- *Identificación de las emociones de los demás:* Es la capacidad para identificar los sentimientos de los demás, teniendo en cuenta tanto las expresiones verbales y no verbales como la situación en la que se encuentran.

Las competencias comunicativas también hacen parte de las habilidades que todo ser social debe desarrollar para el buen desempeño ciudadano. De la anterior subyacen tres competencias que demuestra la habilidad para entablar diálogos constructivos con los demás:

- *Saber escuchar o escucha activa:* Es la habilidad de estar atento a las palabras de los demás y comprender lo que ellos quieren decir.
- *Asertividad:* El estudiante es capaz de expresar sus pensamientos expone puntos de vista, posiciones e ideas teniendo en cuenta las palabras que utiliza para no romper las relaciones interpersonales que mantiene.
- *Argumentación:* Es la capacidad para expresar y sustentar sus puntos de vista de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla objetivamente.

Finalmente, las competencias integradoras son “aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas”⁶⁵.

2.4.3.6 La argumentación

La argumentación en el aula permite indudablemente la formación de individuos críticos, autónomos, participativos y tolerantes. Desde esta perspectiva se apunta al objetivo primordial que abarca el sentido de educar según la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación “lograr que el educando, al tiempo que se desarrolla como individuo único y

⁶⁵ Ibid., p. 24.

diferenciable, autónomo y libre, aprenda a socializar y armonizar sus comportamientos en relación con los demás, teniendo como presupuesto básico el reconocimiento y el respeto del “otro” en cuanto sujeto que detenta los mismos derechos”⁶⁶. la concepción de este propósito, implica la apropiación de procesos de formación integral que posibiliten no sólo la construcción de conocimientos sino también, la promoción del ejercicio de convivencia pacífica a través de la formación de valores como el respeto, la autonomía, la responsabilidad frente a sí mismos y frente a la sociedad, la tolerancia y la participación.

Partiendo de la concepción global dada a la argumentación según Olerón⁶⁷ se puede afirmar que ésta es un recurso comunicativo a través del cual una persona o un grupo se propone llevar a un auditorio o a adoptar una posición recurriendo a la posición de argumentos que busca demostrar la validez de la propuesta. En este sentido, la argumentación tiene dos propósitos comunicativos convencer a otro para que realice una acción y llegar a acuerdos entre los miembros de un grupo o lograr la adhesión a un punto de vista. Además, se basa en el hecho de que los interlocutores aporten razones para llegar a una conclusión partiendo de su propio contexto social. Desde la perspectiva textual, es importante resaltar que todo discurso argumentativo implica necesariamente una dimensión dialógica que manifiesta el carácter discutible del objeto del debate y los participantes interpretan los enunciados de acuerdo al contexto en el que se produce. Por ello, argumentar se convierte en una actividad comunicativa que implica intenciones enmarcadas en contextos convencionales e institucionales. Ahora bien, en la propuesta presentada en el grado 9-7 a partir de la aplicación de los proyectos de trabajo, se pretende que ellos plasmen su punto de vista argumentado en la medida que realicen una tesis, justifiquen y concluyan acerca de la temática tratada.

⁶⁶ RODRIGUEZ, María Elvira. Formación, interacción, argumentación. Bogotá D.C: Sección de publicaciones U.D.F.J.C.2002. p. 33.

⁶⁷ Ibid., p. 35

Desde luego, se les da la oportunidad que usen el lenguaje de manera argumentativa realizando afirmaciones relacionadas unas con otras dentro del documento final (producto de los proyectos de trabajo), permitiendo la relación entre las cuestiones planteadas allí, para que además de dar razones a fin de establecer una verdad de una conclusión, eviten sólo reproducir información.

Por ende, se establece como objetivo que los estudiantes demuestren en los textos de los proyectos de trabajo, las razones por las cuales decidieron informarse y abordar la tesis escogida alrededor de una temática de su interés. Conforme a ello, se ejercita la competencia argumentativa como competencia básica que definida por el ICFES⁶⁸ alude a la capacidad para que los estudiantes den razones de una afirmación y expresen el porqué de una proposición en la articulación de conceptos y teorías, en la demostración temática para llegar a una conclusión.

Por otro lado, es necesario aclarar que el hecho de realizar un ejercicio en pro del afianzamiento de la competencia argumentativa en estudiantes que finalizan la Básica Secundaria, favorece el mejoramiento de los procesos del nivel de lectura crítico-intertextual, ya que se tiene en cuenta la elaboración de puntos de vista y la urgencia porque los estudiantes relacionen información tanto para sustentar y dar razones como para afianzar y construir nuevos conocimientos.

2.4.3.7 El constructivismo y el aprendizaje significativo

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la interacción educativa, constituye un proceso activo en la construcción del conocimiento; tiene en cuenta, un sujeto activo capaz de promover su dimensión cognitiva, cognoscitiva y afectiva a través de las aportaciones de ofrece Vygotsky con la influencia sociocultural y Piaget desde la perspectiva intelectual y endógena;

⁶⁸ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2004.

que buscan comprender los procesos de aprendizajes y comportamientos que subyacen de los sujetos.

Ahora bien, en palabras de Carretero, constructivismo es

la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano⁶⁹.

Todo sujeto construye continuamente conocimientos y éstos dependen de otros que lo anteceden, en otras palabras, el conocimiento se construye con base en los esquemas mentales que un sujeto posee debido a las experiencias que el medio le ofrece. Ahora, desde el aprendizaje significativo es necesario que las actividades que el individuo realice permanentemente para favorecer los conocimientos, sean prácticas auténticas orientadas a su aculturación. Asimismo, la educación actual tiene como finalidad la promoción de los procesos de crecimiento personal y social de los estudiantes; por ende, es de suma importancia enmarcar el aprendizaje dentro de una participación activa que conlleve al ejercicio de los procesos cognitivos con sentido. En resumidas cuentas, el constructivismo “enseña a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”. Es un aprender a aprender⁷⁰.

De esta manera, el constructivismo se refiere al aprendizaje significativo. Ausubel, teórico cognitivista, postula que el aprendizaje implica una reestructuración de las percepciones, un procesamiento activo de la

⁶⁹DÍAZ Barriga *Et al.* Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo- Una interpretación constructivista. México D.F.: Editorial Mc Graw Hill.1998, p. 14.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 16.

información. Asimismo, para que haya un aprendizaje significativo la nueva información no debe relacionarse con el individuo de modo arbitrario, sino por el contrario debe afectar al sujeto de manera sustancial. Por tal motivo, el aprendizaje en la escuela no debe tornarse encartonado para el estudiante y aislado de su realidad, éste debe traspasar a la construcción de conceptos y esquemas mentales a través de situaciones auténticas o actividades que logren tomar sentido, relevancia y un propósito claro para los estudiantes. Esto quiere decir que, el trabajo escolar orientado a la significación vislumbra de antemano su funcionalidad en los contextos próximos a los educandos.

Lo anterior, imprescindible para no caer en los sinsentidos que ha caracterizado a la escuela por décadas, inmersa en un proceso lento en el que el maestro en lugar de vitalizar los procesos cognoscitivos, consolidó el proceso de aprendizaje desde la repetición y el afán por cumplir con un cúmulo de contenidos provistos para un tiempo específico y por una evaluación con objetivos meramente cuantitativos.

Ahora bien, el logro del crecimiento personal y social de los estudiantes es directamente proporcional al trabajo investigativo del maestro y al interés por implementar nuevas estrategias que promuevan aprendizajes pertinentes, que además de favorecer el conocimiento beneficie las relaciones interpersonales dentro de un grupo social. En este sentido, la estrategia del aprendizaje cooperativo es muy pertinente para lograr resultados satisfactorios desde el hecho de promover no sólo las competencias ciudadanas sino también las competencias comunicativas desde el campo del lenguaje y la integración con otras áreas.

2.4.3.8 La pedagogía por proyectos de aula

La pedagogía expuesta en la presente propuesta está basada en el ejercicio de un proyecto de aula a la luz de un cambio en la cultura escolar, o

específicamente a una práctica cotidiana desfavorable en el aula de 9-7 de Instituto Politécnico de Bucaramanga.

El proyecto de aula es una alternativa teórico-metodológica que contribuye a la formación integral de los participantes en los procesos educativos, acorde con los logros esperados. Por lo que, exige un compromiso de adoptar una concepción flexible y practicable en el aula. De acuerdo con Hugo Cerda, el proyecto de aula es una “estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno para la generación de conocimientos”.⁷¹ La pedagogía de proyectos se constituye en una estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela en la vida favoreciendo el desarrollo personal, la construcción de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos. Los proyectos de aula se fundamentan en una concepción interaccionista de la enseñanza y el aprendizaje, porque posibilita la comprensión holística del acto pedagógico, se inserta en la realidad sociocultural de los participantes, parten de sus intereses y propician la aplicación de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.

Como modelo curricular los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, considera “el trabajo por proyectos como posibilidad para lograr un alto nivel de integración, por cuanto éstos deben ser ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos”⁷². Desde este enfoque, la acción pedagógica está centrada en el estudiante, por lo que se abandona la rigidez curricular para dar cabida a una planificación flexible de contenidos para la solución de un problema detectado en el aula que involucre las expectativas, gustos, necesidades y/o preferencias de todos los educandos.

Conforme a lo anterior, cabe señalar los cuatro motivos que según Hugo Cerda⁷³ conllevan a la realización de un proyecto de aula:

⁷¹ CERDA, Op. cit., p. 50 .

⁷² M.E.N., Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Op.Cit., p. 40.

⁷³ CERDA, Op.Cit.

- Satisfacer una necesidad relevante para un grupo humano, para una institución o persona, o en su defecto superar los obstáculos que impidan la satisfacción de esa necesidad.
- Resolver un problema relevante y complejo, dentro de su contexto y de un sistema determinado de valores.
- Introducir y orientar un proceso de cambio que se considera necesario y deseable de acuerdo a ciertos valores.
- Efectuar cambios y mejoras a una actividad o servicio.

Desde luego, si lo que motiva a un grupo a la aplicación de un proyecto de aula está enmarcado en los parámetros anteriores se propiciará un aprendizaje eficaz y eficiente porque se formalizan actividades en torno a un fin específico, lo que permite que haya un significado para el aprendiz. Sin embargo, es conveniente reflexionar sobre el sentido del trabajo por proyectos como una alternativa que no invalida a los demás modelos de organización y desarrollo del currículo, puesto que, no es la panacea de todos los problemas curriculares y pedagógicos que se presenten en el aula. Además, no se pueden desconocer los grandes beneficios que conlleva. Desde la perspectiva del estudiante, participar en un proyecto le permite:

- Desarrollar competencias comunicativas en las cuatro habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar.
- Desarrollar la capacidad de investigación, pensamiento científico y aspectos metodológicos y técnicos propios de la investigación científica.
- Poner en práctica capacidades de análisis, síntesis y pensamiento crítico.
- Observar la construcción y mejoramiento continuo de sus productos o acciones.
- Aprender de sus compañeros y ayudar a que sus compañeros aprendan.

- Tomar decisiones sobre recursos, tiempos y/o actividades a realizar⁷⁴.

Cabe aclarar, que los proyectos de aula dependen de unas fases⁷⁵ o pasos que si no son ejecutados en conjunto con la comunidad participante puede llegar a su fracaso o a resultados inesperados. Desde luego, para que éste logre los propósitos pedagógicos y didácticos, es fundamental que se participe realmente desde la generación de la idea para que logre convertirse en una experiencia de aprendizaje significativa. La primera fase es la planificación conjunta donde se toman decisiones sobre el tema, los logros y las actividades. Allí, se especifican los intereses, inquietudes y compromisos, implica la negociación y la búsqueda de consensos. La segunda fase, es la de ejecución, la cual conlleva la realización de las actividades previstas en la que el docente debe estar atento a los ajustes y a hacer evidentes los conocimientos necesarios para que puedan cumplirse a cabalidad. Además, es necesario que coordine las actividades y orientarlas con el fin de que no se desvíen del propósito común. Por último, se aplica la fase de evaluación que consiste en hacer seguimiento de las acciones desarrolladas y los saberes construidos. Es conveniente que el docente compare los avances del proyecto respecto a lo planificado, para hacer ajustes y profundizar sobre aspectos que lo requieran.

En consideración con los aportes de Josette Jolibert⁷⁶ se especifican tres tipos de proyectos: proyectos de vida cotidiana del grupo curso, proyectos empresa y Proyectos competencias /conocimientos. En nuestro caso particular, se propone la ejecución de un *proyecto de vida cotidiana del grupo curso*, el cual abarca las decisiones relacionadas con la existencia y el funcionamiento de la vida de una colectividad de niños y adultos en ese lugar particular: la escuela. En el presente proyecto de aula se pretende el mejoramiento de una actitud

⁷⁴ CHAUX, Op. Cit., p.71.

⁷⁵ M.E.N. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Op. Cit., p. 40-43.

⁷⁶ JOLIBERT, Op. Cit., p.35.

específica en el aula: las relaciones interpersonales entre los estudiantes para la promoción de la integración grupal.

2.5 IDENTIFICACIÓN

En este punto se realiza la descripción de los parámetros que ofrecen un horizonte claro al proyecto y lo dotan de sentido. Tales elementos cobran importancia porque permiten explicar la situación de aprendizaje en la que se desenvuelve la propuesta, lo que se espera lograr a partir de la aplicación y la expectativa de elaborar y organizar el producto final que ofrecerá resultados alrededor de la metodología de enseñanza y aprendizaje en la que se enmarca. A continuación, se presentan la identificación y caracterización de la “situación significativa”, “el producto” y “la venta del proyecto”.

Título del proyecto:

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PARA FAVORECER LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EXPRESIÓN DE PUNTOS DE VISTA SUSTENTADOS, EN EL GRADO 9-07 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO, DE BUCARAMANGA.

Título de los proyectos de trabajo:

- *Policía comunitaria.
- *Depresión: mito o realidad.
- *Extraños en un bosque de cemento (tribus urbanas)
- *La mente es el pilar del alma (los enfermos mentales)
- *Proyección estudiantil
- *La destrucción de la vida (la drogadicción)
- *La violación

2.5.1 Situación significativa

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico aplicado al grado 9-07 del Instituto Politécnico de Bucaramanga, se evidenció la necesidad de mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus compañeros debido a la

heterogeneidad que caracteriza al grupo en términos de edad cronológica (oscila entre 14 a 18 años), edad mental, intereses, formas de pensar y actuar. Asimismo, asumir un mayor compromiso y responsabilidad con las actividades y tareas académicas asignadas, ser respetuosos y disciplinados, sentirse escuchados, expresar sus sentimientos y pensamientos libremente e identificar al otro.

2.5.2 Venta del proyecto

A partir del proceso llevado a cabo durante los cuatro meses de trabajo del diagnóstico, se les dio a conocer a los estudiantes de 9-07 las problemáticas observadas. Entre ellas: la poca integración grupal, las incoherencias entre lo observado y lo que ellos contestaron en el test de gustos y disgustos, por ejemplo no se evidenció una muy buena relación interpersonal entre ellos pero en el test contestaron todo lo contrario. Desde luego, los estudiantes reconocieron las problemáticas presentadas y asimismo se les pidió que ofrecieran propuestas para la solución de los conflictos en el aula y propiciar una integración. Así, La estudiante *Leidy Navarro* propuso que lo mejor era realizar actividades en equipo, otros estudiantes sólo se dedicaron a culparse de los problemas, manifestaron que algunos hablan demasiado y hacen desorden durante las clases, se ofendieron y se juzgaron así mismos. Debido a esta situación, la docente se vio en la necesidad de calmar la situación y pedir el favor que se dedicaran a ofrecer propuestas y que no se juzgaran ni se culparan, puesto que, esa actitud no iba a mejorar los conflictos.

Luego preguntó a los estudiantes que si estaban de acuerdo con la propuesta de Leidy y la mayoría dijo que sí. Por tal razón, se les mencionó la importancia del trabajo en equipo y el concepto de aprendizaje cooperativo preguntándoles qué es el trabajo en grupo. Algunos contestaron que significaba unión, ayuda mutua y consecución de un mismo objetivo o fin. Además, se les explicó el concepto de aprendizaje cooperativo y sus características.

Asimismo, se les aclaró que de igual forma se trabajarían contenidos del área con la diferencia que éstos se encaminarían a la solución de una problemática real del aula. También, se les preguntó a los estudiantes la forma en como podrían demostrar el trabajo en equipo, algunos respondieron que se podían realizar actividades como dinámicas, diálogos, cartas, un paseo o un “cara a cara”.

Sin embargo, algunos estudiantes estuvieron en desacuerdo con la realización de cartas porque se prestaba para ofenderse. Otros, manifestaron que el cara a cara también propiciaba las ofensas y los insultos. Entonces, *Jhon Jairo Bretón* propuso que era interesante trabajar en equipo porque así todos podían integrarse. Entre tanto, *Ángela López* tomó la palabra y dijo que *“el salón no tenía problemas porque le parecía que era normal, como cualquier otro y le parece una pérdida de tiempo el aprendizaje en equipo porque al colegio no se viene a hacer amigos”*. Inmediatamente, algunos vociferaron y expresaron que no les parecía la actitud de *Ángela* porque si era necesario que se integrara el salón por las diferencias que existían. Debido a esta situación se les propuso como producto de la estrategia del aprendizaje cooperativo, la realización de un video-documental que diera cuenta del proceso que llevarían a cabo a partir del trabajo en grupo. Para esto, se realizarían registros fílmicos de las clases de tal manera que al finalizar el año escolar se mostrara el vídeo a la comunidad educativa por el circuito cerrado de T.V.

En cuanto escucharon la propuesta, la docente les preguntó a los estudiantes quiénes estaban de acuerdo con la propuesta y la mayoría contestó que sí. Sin embargo, la falta de tiempo y de recursos económicos no permitió a cabalidad la propuesta inicial. Por ende, se llegó a un acuerdo con los estudiantes de cambiar el video por un trabajo escrito de carácter argumentativo que recopilará la experiencia grupal manteniendo la estrategia planteada.

2.5.3 Producto

El aprendizaje cooperativo se llevó a cabo a través de la planificación y ejecución de proyectos de trabajo como una experiencia investigativa que se

basó en recopilar información, con el fin de que los estudiantes conocieran un poco más sobre una problemática de la ciudad de Bucaramanga y dieran a conocer sus puntos de vista sustentados a partir de la documentación hecha. En consecuencia, dicha experiencia favoreció la integración de los estudiantes y la puesta en común de sus ideas. En este sentido, cada grupo tuvo que realizar un plan de trabajo, el cual comprendía en la claridad de la tesis, el propósito, orden de los contenidos, una secuencia de actividades, delegación de funciones y un producto final tangible. Además el ejercicio, permitió un proceso comunicativo en el que prevalecía el diálogo y la discusión para la toma decisiones alrededor de la temática escogida.

Para la realización de este trabajo, cada grupo tuvo la responsabilidad y el compromiso de recopilar y analizar información a través de consultas en libros, realización de entrevistas, encuestas, visitas a lugares, crónicas opinativas, toma de fotos y algunas filmaciones. A partir de esta experiencia, sustentaron su tesis o punto de vista tomado antes de iniciar la recopilación de información y realizar conclusiones de la temática abordada y del trabajo en equipo. Cabe aclarar, que este proceso de aprendizaje estuvo acompañado de una valoración permanente (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) de las acciones propuestas en el plan de trabajo por parte de los integrantes de cada grupo y las docentes.

Asimismo, cada grupo presentó un trabajo escrito (anexo E) que contenía los siguientes parámetros:

- PORTADA: título del proyecto, nombres de los integrantes, nombres de las docentes, área, grado, nombre de la institución y año. Márgenes: superior 5cm, inferior 3cm, izquierdo 3cm y derecho 2cm.
- JUSTIFICACIÓN: responder el ¿por qué? Y ¿para qué? del proyecto.
- TESIS ARGUMENTADA: idea principal del proyecto o punto de vista argumentado del tema del proyecto.

- OBJETIVOS: acciones que se propusieron realizar en pro del proyecto.
- CRÒNICAS
- FUNDAMENTACIÒN TEÒRICA: síntesis de los conceptos consultados en las diferentes fuentes bibliográficas.
- SECUENCIA DE ACTIVIDADES: orden del proceso llevado a cabo.
- CONCLUSIONES: sistematización de todos los instrumentos que utilizaron, qué lograron comprender y qué enseñanza les dejó la realización del proyecto.
- BIBLIOGRAFÍA: fuentes de información consultadas.
- ANEXOS: formatos de los instrumentos utilizados para la recolección de información, fotografías filmaciones y grabaciones de voz.

Finalmente, la experiencia investigativa realizada por los estudiantes fue expuesta a partir de una jornada de socialización de los proyectos de trabajo, para la cual, no solo dieron a conocer sus trabajos escritos realizados sino que adecuaron el ambiente con murales que contenían frases, información recopilada, fotos y dibujos alusivos al tema abordado por cada grupo. Para ello, se destinó un tiempo para que cada equipo de trabajo diera a conocer lo realizado y luego los invitados apreciaran los murales.

2.6 PLAN DE ACCIÓN

TABLA. 19. Plan de acción

| ESTÁNDAR | PROCESO DE PENSAMIENTO | INDICADORES DE LOGROS | CONTENIDOS | | | SECUENCIA DIDÁCTICA |
|--|---|---|---|---------------|--|---|
| | | | ACTITUDINAL | PROCEDIMENTAL | CONCEPTUAL | ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES |
| <p>- Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p> <p>Participo o lidero iniciativas democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.</p> <p>Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.</p> | <p>- utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos. Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación. (Competencias cognitivas).</p> <p>-construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos. (competencias integradoras)</p> | <p>-Participo activa y asertivamente en la toma de decisiones y desacuerdos a nivel grupal.</p> <p>-Escucho y comprendo el punto de vista de mis compañeros.</p> <p>-Expreso de manera argumentativa mis ideas.</p> | <p>-comunicación asertiva</p> <p>-participación activa</p> <p>-Manejo de la escucha</p> | | <p>- comunicación y argumentación oral</p> | <p>PARTICIPANDO ANDO...</p> <p>-ambiente de lectura</p> <p>- conformación de grupos</p> <p>-búsqueda de pistas</p> <p>-realización de las actividades encontradas en las pistas por grupos</p> <p>-socialización de las actividades realizadas por cada grupo</p> <p>-premiación al grupo ganador</p> <p>- definición de normas y reglas que regularán las clases</p> <p>-coevaluación y autoevaluación de la actividad</p> <p>-realización de una cartelera con los acuerdos.</p> |
| <p>- Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p> <p>Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.</p> | <p>-Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas.</p> <p>-conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos. (competencias cognitivas y conocimientos)</p> <p>-construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos. (competencias integradoras)</p> | <p>-Valoro y respeto la participación de mi compañero</p> <p>- Participo de manera crítica en las decisiones grupales.</p> | <p>-Valoración de la palabra del otro</p> <p>-Participación en decisiones de grupo</p> | | <p>-Trabajo colaborativo y aprendizaje cooperativo</p> | <p>VENTA DEL PROYECTO</p> <p>-ambiente de lectura</p> <p>-Exposición de los resultados estadísticos de los tests a través de la presentación de diapositivas</p> <p>-lectura de gráficas</p> <p>-presentación de un fragmento de película "Los Coristas"</p> <p>-Comentarios del grupo</p> <p>- presentación de la propuesta y definición del trabajo colaborativo y aprendizaje cooperativo".</p> <p>- consenso de acuerdos y desacuerdos de los estudiantes</p> <p>-modificaciones del proyecto.</p> |

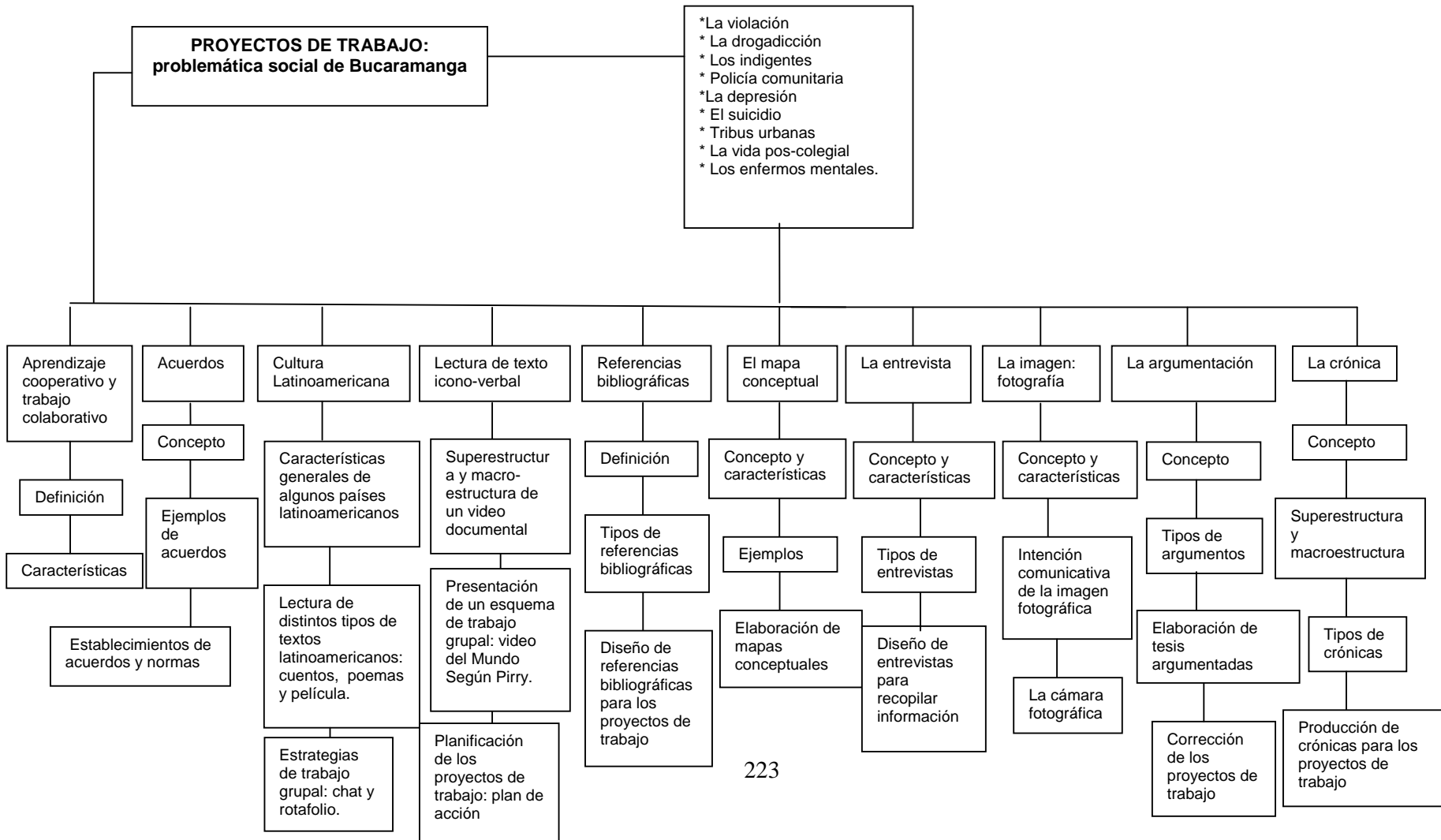
| | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|---|
| <p>Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente. Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.</p> | <p>-Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc. Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (<i>Ideas: detenerme y pensar; desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien</i>). (Competencias emocionales). -construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos. (competencias integradoras)</p> | <p>- realizo un trabajo colaborativo estableciendo buenas relaciones con mis compañeros. -reconozco la cultura latinoamericana y sus implicaciones en las producciones literarias. - valoro la literatura como medio de expresión y creación de mundos posibles. - Describo de manera coherente las situaciones conflictivas que percibo en el aula de clase.</p> | <p>- trabajo en equipo. - interés y responsabilidad en las tareas asignadas.</p> | <p>Exposiciones de la cultura del país escogido.</p> | <p>- autores latinoamericanos y sus obras, cultura de los países más reconocidos.</p> | <p>RECONOCIENDO LA CULTURA LATINOAMERICANA... Proyección de la película "diarios de motocicleta" - lectura de una caricatura de Fontanarosa -conformación de grupos. -Chat interactivo de conocimientos previos sobre la cultura latinoamericana - rotafolio sobre la cultura de algunos países latinoamericanos. -lectura guiada de un cuento de Julio Cortázar. - análisis de un poema o un cuento de un autor del país escogido. -evaluación del trabajo grupal a través de una dinámica "el baúl que habla"(Coevaluación del desempeño grupal) -concurso de exposiciones creativas. - lectura de un poema o un cuento de un autor del país escogido.</p> |
| <p>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 el contexto. Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.</p> | <p>- 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. -construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos. (competencias integradoras) -comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro (competencias cognitivas y comunicativas)</p> | <p>-leo y comprendo textos icono-verbales -reconozco las intenciones comunicativas de un video documental. -participo asertivamente en las decisiones grupales. -realizo mapas conceptuales para sistematizar información.</p> | <p>-interés y responsabilidad en las tareas asignadas. - trabajo en equipo.</p> | <p>- realización de planificación de los proyectos de trabajos grupales.</p> | <p>-lectura de textos icono-verbales. -referencias bibliográficas; planificación del proyecto de trabajo. El mapa conceptual. La entrevista. -Lectura de imagen: fotografía</p> | <p>RECONOCIENDO PROBLEMAS SOCIALES... Ambiente de lectura - proyección del video documental "la sierra" - identificación de características e intenciones vistas en el video documental registradas en un formato. - conformación de grupos de trabajo y selección de temáticas a trabajar. - realización de un primer plan de acción por grupos de acuerdo a la temática escogida. - ejercicio de cómo realizar referencias bibliográficas de libros, revistas, páginas web, y artículos de periódicos. -ambiente de lectura - proyección de un video documental "La Sierra" - identificación por grupos de características e intenciones vistas en el video documental registradas en el formato de La Sierra. - retroalimentación de los conceptos dados por cada grupo. - realización de diversas referencias bibliográficas, teniendo en cuenta las normas ICONTEC. -realización de mapas conceptuales. - planificación del proyecto de trabajo.</p> |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|---|
| | | | | | | <p>-presentación de un esquema de trabajo del video documental "Fantasmas en la ciudad de Piedra" presentado por el programa televisivo El mundo según Pirry.</p> <p>- realización de formatos de entrevistas de acuerdo al tipo que desean llevar a cabo.</p> <p>-conferencia sobre conceptos básicos de fotografía e imagen: Josué Jaramillo estudiante de artes audiovisuales de la UNAB.</p> <p>-informes de los proyectos de trabajo (exposición ante el grupo.)</p> |
| <p>Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p> <p>Produzco textos escritos que evidencien el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.</p> <p>Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.</p> | <p>-organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.</p> <p>-reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.</p> <p>-construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos. (competencias integradoras)</p> <p>-comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro (competencias cognitivas y comunicativas)</p> | <p>-Realizo referencias bibliográficas según las normas ICONTEC.</p> <p>-Realizo entrevistas para la obtención de información teniendo en cuenta el contexto y la situación de comunicación.</p> <p>-Realizo un trabajo colaborativo estableciendo buenas relaciones con mis compañeros.</p> <p>-Comprendo la estructura lógica y los elementos constitutivos de una crónica.</p> <p>-Produzco una crónica teniendo en cuenta los elementos de la misma.</p> <p>-Participo activa y asertivamente en la toma de decisiones y desacuerdos a nivel grupal.</p> <p>-Evalúo mi desempeño en las actividades realizadas en el área y expongo mi punto de vista sobre el mismo.</p> <p>-Reconozco las características y los tipos de argumentación.</p> <p>-Planteo mi punto de vista y lo argumento adecuadamente.</p> <p>-Participo de manera crítica en las decisiones grupales.</p> <p>-establezco buenas relaciones con mis</p> | <p>- trabajo en equipo.</p> <p>-Participación en decisiones de grupo</p> <p>-Responsabilidad y compromiso.</p> | <p>Realización de los proyectos de trabajo.</p> <p>La crónica.</p> <p>Socialización final.</p> | <p>- la argumentación.</p> <p>- la crónica.</p> | <p>DEMOSTRANDO NUESTRO TRABAJO GRUPAL...</p> <p>- Asesorías a los grupos de trabajo.</p> <p>- análisis de la información obtenida y presentación de avances a las maestras.</p> <p>-exposición de informe de trabajo.</p> <p>-identificación de las características propias de una crónica.</p> <p>-plan textual de una crónica.</p> <p>-producción de una crónica de acuerdo a las temáticas de los proyectos.</p> <p>Identificación del concepto de argumentación y tipos de argumentos.</p> <p>-correcciones de las crónicas. (Primer y segundo borrador).</p> <p>Realización del documento final de los proyectos de trabajo.</p> <p>-ventas de los productos finales (socialización de los proyectos a invitados especiales).</p> |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| | | compañeros en la realización de los proyectos de trabajo. | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|

2.7 DISEÑO DE UNIDAD

Gráfica 61. Diseño de unidad



3. RESULTADOS

3.1 EVALUACIÓN DEL PROYECTO

3.1.1 Evaluación del proyecto de aula: los estudiantes

El proyecto de aula *“EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PARA FAVORECER LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EXPRESIÓN DE PUNTOS DE VISTA SUSTENTADOS, EN EL GRADO 9-07 DEL INSTITUTO POLITÉCNICO, DE BUCARAMANGA”* permitió la integración grupal conjunto al aprendizaje significativo y el ejercicio de la convivencia. Esto es, la valoración y el respeto por el otro, en tanto los estudiantes participaron activamente asumiendo compromisos que conllevaron a la resolución de conflictos a partir de los proyectos de trabajo, los cuales, giraron en torno a las problemáticas que consideraron significativas desde el contexto social de la ciudad de Bucaramanga.

La evaluación del proyecto se realizó teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes con relación a los proyectos de trabajo grupales. Para ello, se diseñó una rejilla (anexo F) que consta de ocho ítems y un espacio para el registro de las observaciones pertinentes al proyecto. De acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes, (anexo G) se evidencia que el grupo de noveno siete logró satisfactoriamente los objetivos propuestos por el proyecto de aula y el grupo de trabajo, respondiendo a sus necesidades e intereses inmediatos. Puesto que, la mayoría reconoció la importancia de aprender en equipo y de enfrentar las situaciones conflictivas a partir de mecanismos de comunicación asertiva.

A partir de las observaciones escritas en la rejilla de autoevaluación diligenciadas por los estudiantes, se puede deducir que durante el proceso del proyecto de aula, aprendieron a ser responsables, a enfrentar y resolver conflictos grupales, intercambiar ideas entre compañeros, tolerar los distintos puntos de vista y en consecuencia, entablar buenas relaciones interpersonales dentro del grupo. Además, resaltan como fortaleza la oportunidad de elegir una temática a trabajar de acuerdo a sus intereses. Sin embargo, exponen que faltó escucha y respeto por parte de algunos compañeros, de la misma forma mencionan el inadecuado manejo del tiempo para la ejecución de las actividades planeadas por los grupos de trabajo, puesto que, algunos de ellos no alcanzaron a cumplir sus objetivos propuestos inicialmente. Asimismo, se reconoce la importancia de mejorar el comportamiento de la mayoría de estudiantes en las clases de Lengua Castellana.

Con respecto a la evaluación realizada por los estudiantes, es posible presentar los siguientes resultados, atendiendo a la valoración que los educandos dieron a cada parámetro evaluativo:

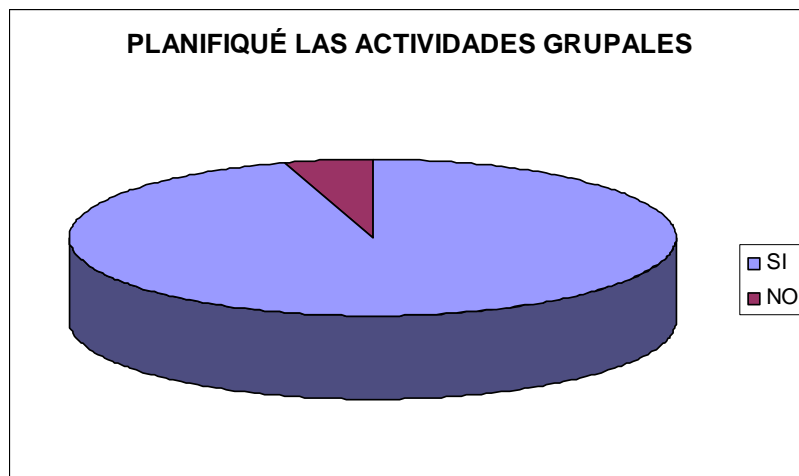
Gráfica 62. Ítem 1 de la rejilla de evaluación del proyecto



Fuente: formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

En esta gráfica se demuestra que los estudiantes de nueve siete colaboraron con las actividades al interior del aula y las propuestas por el equipo de trabajo.

Gráfica 63. Ítem 2 de la rejilla de evaluación del proyecto



Fuente: formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

En el gráfico se percibe, que la mayoría de los estudiantes tomaron decisiones acerca de las posibles acciones pertinentes a sus proyectos de trabajo antes de realizar las actividades requeridas para el mismo.

Gráfica 64. Ítem 3 de la rejilla de evaluación del proyecto



Fuente: formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

De esta gráfica se refleja, que un porcentaje considerable de estudiantes que se organizaron y asumieron roles de líderes para el buen desenvolvimiento de los grupos.

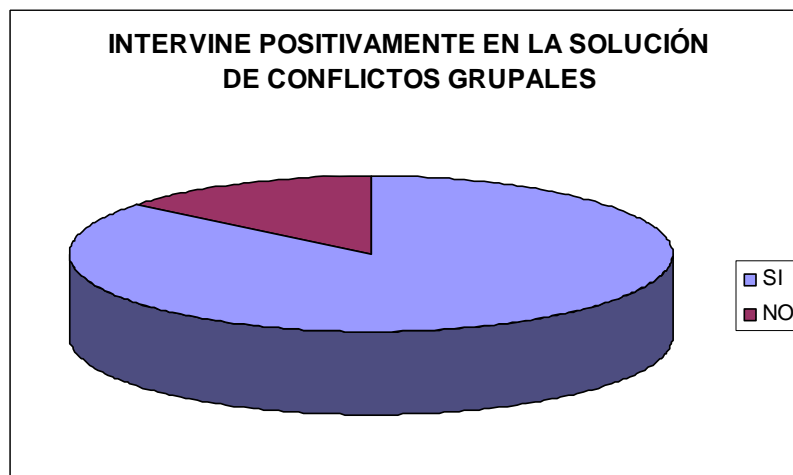
Gráfica 65. Ítem 4 de la rejilla de evaluación del proyecto



Fuente: formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

De la anterior gráfica se percibe el interés de los estudiantes por proponer actividades nuevas para consolidar los proyectos de trabajo y poner en práctica su ingenio y creatividad

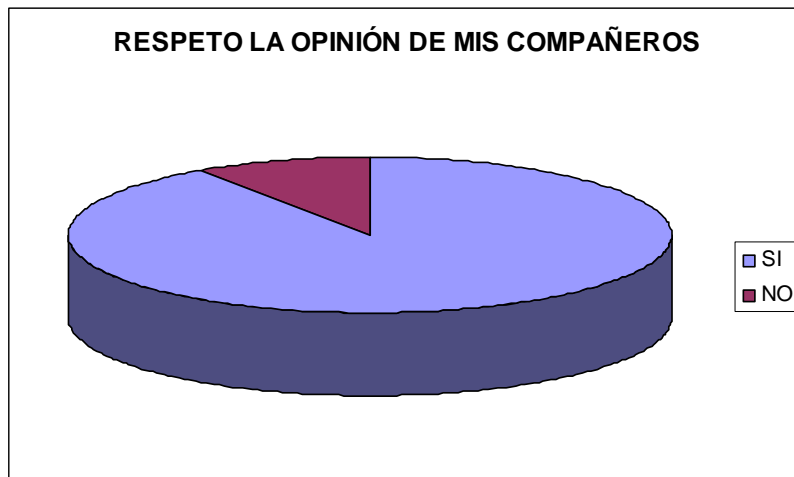
Gráfica 66. Ítem 5 de la rejilla de evaluación del proyecto



Fuente: formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

En esta grafica se evidencia que los estudiantes utilizaron mecanismos de comunicación asertiva para la solución de conflictos al interior del grupo.

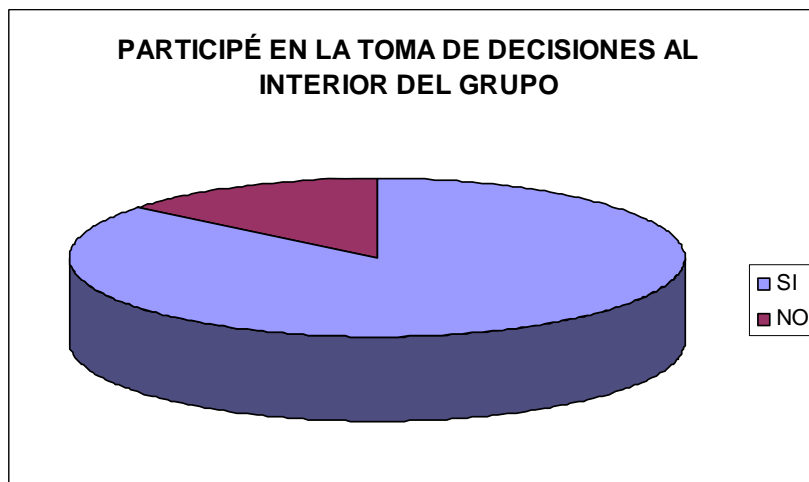
Gráfica 67. Ítem 6 de la rejilla de evaluación del proyecto



Fuente: formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

En esta gráfica se demuestra el interés de los estudiantes por trabajar la escucha activa reconociendo a los compañeros como personas importantes para su proceso de aprendizaje.

Gráfica 68. Ítem 7 de la rejilla de evaluación del proyecto



Fuente: formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

La anterior gráfica expone que la mayoría de los estudiantes se involucraron al trabajo cooperativo dando a conocer sus puntos de vista frente a las actividades planeadas y ejecutadas por todo el grupo.

Gráfica 69. Ítem 8 de la rejilla de evaluación del proyecto



Fuente: formato de evaluación diligenciado por los estudiantes.

En esta gráfica, los estudiantes en su mayoría otorgaron relevancia a las orientaciones dadas por las docentes para la puesta en práctica de toda la experiencia investigativa. Sin embargo, algunos reconocen que no atendieron a los parámetros brindados para el buen desempeño en las actividades planeadas en los proyectos de trabajo.

3.1.2 Evaluación del proyecto: las docentes

Durante el proyecto llevado a cabo con los estudiantes de nueve siete del Instituto Politécnico de Bucaramanga, se considera importante resaltar el buen desempeño de los educandos durante el proceso, ya que lograron involucrarse en las actividades propuestas con el fin de mejorar las falencias observadas por parte del grupo investigador, las cuales apuntaban a la poca integración grupal y al bajo nivel de lectura crítico-intertextual.

A partir de las problemáticas cercanas a los estudiantes, se logró que hicieran grupos libremente para responder a los interrogantes que les surgían de acuerdo a

la temática escogida aportando, respetando las opiniones de sus compañeros y logrando un mayor nivel de tolerancia activa. De igual forma, el proceso de aprendizaje cooperativo y la experiencia investigativa desencadenada por los intereses de cada grupo, permitió una aproximación al desarrollo de las competencias ciudadanas y comunicativas a partir de las discusiones en equipo para la toma de decisiones. En este caso, los estudiantes debían formular una tesis según la problemática y planificar una secuencia de actividades para la consecución de los objetivos en torno a dicha tesis, para ello, se hizo necesario exponer ideas y llegar a acuerdos entre ellos.

Desde esta perspectiva, los educandos reflexionaron críticamente sobre la realidad social de la ciudad de Bucaramanga durante todo el proceso realizado. Esto se evidencia en los trabajos escritos finales en los cuales los estudiantes plantean una tesis, la justifican y concluyen sobre la misma. Dicha experiencia investigativa, fue dada a conocer a sus padres de familia, maestros y amigos en la socialización del producto final. Además, se logró que los estudiantes expresaran y manejaran los sentimientos surgidos durante el trabajo grupal, esto se demuestra en la resolución de los conflictos que surgían cuando algunos estaban en desacuerdo con las actitudes asumidas por los compañeros de grupo.

A pesar, de que no se mejoró en su totalidad las relaciones interpersonales, puesto que algunos demostraron apatía y fueron reacios a trabajar con otros compañeros que no eran de su agrado, en la mayoría del grupo de nueve siete, se evidenció la aceptación de una propuesta para brindar un espacio de interacción y la cual mantuvieron su disposición hasta finalizar la aplicación del proyecto. Los estudiantes, trabajaron hasta el último día de clases con el fin de cumplir con la agenda destinada y dar por culminado esta etapa investigativa. Por esta razón, manifiestan en la evaluación hecha por ellos mismos la falta de tiempo durante la ejecución del proyecto.

En consecuencia, se afianzó el nivel de lectura crítico-intertextual simultáneamente a la promoción de las buenas relaciones interpersonales, en el ejercicio investigativo y colaborativo propuesto desde la aplicación de los proyectos de trabajo, los cuales permitieron que los estudiantes adoptaran un punto de vista sustentado de una problemática específica apuntando de esta manera a la acción argumentativa.

Por lo anterior, se puede decir que este proyecto responde a las políticas educativas actuales planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, ya que permitió un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente a las necesidades e intereses de los estudiantes, lo cual facilitó la construcción de sentido en los actos de comunicación y la propensión de seres autónomos y pensantes capaces de reflexionar y transformar su entorno.

3.1.3 Evaluación del producto: las docentes

El trabajo escrito como producto del proyecto fue una recopilación de la información obtenida a partir de la experiencia investigativa, la cual se desarrolló teniendo en cuenta una tesis, objetivos, justificación, secuencia de actividades, conclusiones y anexos del trabajo realizado durante el proyecto. Debido al valor de los trabajos de cada grupo, se preparó una jornada de socialización creativa de los mismos, en la que los estudiantes expusieron los conocimientos adquiridos, su competencia argumentativa, la integración grupal y el compromiso asumido en las actividades propuestas. La socialización se dio a conocer a padres de familia, profesores y amigos cercanos con el fin de compartir la experiencia investigativa y demostrar el aprendizaje obtenido durante el proceso.

Teniendo en cuenta la producción textual de los estudiantes se consideran textos completos, con sentido lógico que responden a los parámetros establecidos y al nivel crítico-intertextual logrado por cada grupo para la consecución de objetivos propuestos para dar respuestas a los interrogantes surgidos en torno a la

problemática estudiada. De esta manera, los educandos generan significado, expresan su mundo interior e interactúan con los demás.

4. CONCLUSIONES

- La escuela es un ente primordial que busca la integración y el respeto a la diferencia en las sociedades, por lo que el trabajo en Competencias Ciudadanas se hace indispensable para la formación transversal de los educandos, de tal forma que se conviertan en sujetos activos y pacificadores capaces de transformar la realidad que los rodea. Desde esta perspectiva, se considera un logro el haber dado inicio a una experiencia que enfocó su mirada en un trabajo grupal conjunto al ejercicio de la convivencia y la integración con el otro. En consecuencia, un grupo de estudiantes atentos y respetuosos al escuchar las opiniones de sus compañeros que se dieron la oportunidad de conocer al otro, autónomos de su propio aprendizaje y responsables ante las tareas asignadas por ellos mismos y por las docentes.
- Las falencias encontradas con respecto al nivel de lectura crítico-intertextual y la capacidad de argumentar se convirtieron en un reto durante todo el proceso llevado a cabo en las sesiones de clase, partiendo de una enseñanza deductiva dándoles a los estudiantes la oportunidad de expresarse libremente, planificar, organizar y justificar sus ideas para llegar a un fin común y responder a un interés o necesidad real de aprendizaje. Al finalizar dicho proceso, se notó un avance logrado por parte de los estudiantes, haciéndose evidente en los trabajos escritos y la socialización que hicieron del mismo. De esta manera, partiendo de los proyectos de trabajo se logra avanzar hacia el desarrollo de la Competencia Argumentativa oral y escrita, respondiendo acertadamente a los parámetros requeridos por los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de

- Lengua Castellana destinados para el grado de escolaridad en el que se encuentra el grupo de estudiantes. Puesto que, los estudiantes se dispusieron a realizar los escritos, la mitad de los grupos logra realizar escritos completos, planteando una tesis bien argumentada relacionada con su realidad; por el contrario, otros les faltó asumir con responsabilidad el trabajo cooperativo y demostrarlo en la producción de escritos, pues, algunos grupos de trabajo avanzaron muy poco en su proceso de escritura argumentativa, ya que les faltó sustentar adecuadamente sus tesis o puntos de vista. En cuanto a la realización de crónicas como apoyo para su proyecto de trabajo, la mitad de los estudiantes demostró grandes falencias en la competencia gramatical y sintáctica; pero, demostraron un logro significativo en la competencia pragmática.
- Por lo anterior, la escuela no debe basarse en un aprendizaje por contenidos rígidos y sistemáticos, sino que ésta debe procurar llevar a los estudiantes a protagonizar actos comunicativos reales que les brinde un aprendizaje con sentido.
- La comunidad educativa es la responsable de la formación integral de los educandos, pero ésta se ha reducido al trabajo de los maestros y estudiantes en el aula de clases. De lo anterior, se concibe una educación con padres de familias alejados de la realidad de sus hijos, desinteresados por el proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en la escuela y desmotivados para integrarse y proponer actividades Institucionales. Por lo cual, se hace necesario la participación activa de toda la comunidad educativa para el buen desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula y por ende la formación de los estudiantes.
- El aprendizaje cooperativo y el trabajo colaborativo en el aula es una estrategia óptima para trabajar con grupos con alto grado de

heterogeneidad y diversidad cultural tal y como se presentó en el grado noveno siete del Instituto Politécnico de Bucaramanga, ya que permite desarrollar habilidades interpersonales y estrategias para resolver conflictos y problemas, brinda el espacio para superar las diversas dificultades de cualquier estudiante en un ambiente de compañerismo y confianza, fortalece la habilidad para opinar y escuchar ante los colegas y profesorado además que aumenta la tolerancia, la flexibilidad y la apertura hacia los demás. Conforme a esto, no se pueden negar las falencias y dificultades de relaciones interpersonales en los grupos, sin embargo, la mayoría cumplió con el objetivo de mantener unido el grupo hasta finalizar el proyecto.

- La pedagogía por proyectos de aula es una metodología que busca involucrar a toda la comunidad educativa en situaciones auténticas de aprendizaje, de tal manera que los educandos le encuentren sentido a la enseñanza brindada por la escuela y participe de manera activa y autónoma en su formación integral. Asimismo, propicia la aplicación del conocimiento en la realidad que le rodea al estudiante, la vivencia de valores jalonando procesos de crecimiento y progreso social, y la concepción holística de los procesos requeridos para los educandos según su entorno en la búsqueda de un máximo grado de integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONILLA, Gloria; BUSTAMANTE, Guillermo *Et. al.* La enseñanza de la lengua escrita y la lectura. Santafé de Bogotá: Editores Arango.1999.
- CASTILLO, Martha Jeaneth. La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas 1991-2004. En: Revista Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Edición N° 9, 2004
- CERDA; Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio. 2002.
- CHAUX, Enrique. *Et al.* Competencias Ciudadanas de los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá D.C.: Ediciones Uniandes. 2004.
- DÍAZ Barriga *Et al.* Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo-Una interpretación constructivista. México D.F.: Editorial Mc Graw Hill.1998.
- FERNANDEZ, Héctor. ¿Cómo interpretar la evaluación pruebas saber? [En línea]. Bogotá D.C. Colombia. 2005. [Citado el 14 de mayo de 2007].Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co
- JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Dolmen, 7ª edición, 1997.
- JURADO, Fabio; Et.al. Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Santafé de Bogotá: Plaza y Janes Editores Colombia, 1998.

- TUTS, Martina & MARTÍNEZ, Luz. Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral. Madrid: Editorial Catarata, 2006.
- M.E.N, Guía No. 2 ¿Cómo entender las Pruebas Saber y qué sigue? [En línea].Bogotá D.C. Colombia: 2005. Disponible en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81029_archivo.pdf
- ----- Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá D.C. Colombia. [En línea]: Disponible en:
http://menweb.mineducacion.gov.co:8080/saber/estandares_lenguaje.pdf
- ----- Guía # 6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. [En línea].Bogotá D.C. Colombia: Disponible en:
http://menweb.mineducacion.gov.co:8080/saber/GUIA_6.pdf
- ----- Guía No. 11 Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional [En línea].Bogotá D.C. Colombia: Actualmente se encuentra en proceso de actualización. Disponible en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-91093_archivo_pdf.pdf
- ----- Ley General de Educación 115. Santa fe de Bogotá: Comisión Episcopal para la Evangelización de la Cultura y la Educación, 1994.
- ----- Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santafé de Bogotá D.C: Editorial Delfín Ltda. 1998.

- ----- Plan Sectorial 2006-2010. [En línea].Bogotá D.C. Colombia. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-2025_recurso_1_pdf.unknown
- ----- Guía No. 5. Y ahora... ¿Cómo mejoramos? [En línea].Bogotá D.C. Colombia: M.E.N, enero de 2004. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-81032_archivo_pdf.pdf
- PEREZ, Mauricio. Evaluar para transformar. Aportes de las Pruebas Saber al trabajo en el aula [En línea].Bogotá D.C. Colombia: 2003. Disponible en: http://200.26.128.174:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_596.pdf
- PRÓ, Maite. Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Barcelona, España: Paidós Ediciones S.A. 2003.
- RODRIGUEZ, Maria Elvira. Formación, interacción, argumentación. Bogotá D.C: Sección de publicaciones U.D.F.J.C.2002.
- RUÍZ; Nubia. Desarrollo de potencialidades y competencias. Santafé de Bogotá: Editorial Prolibros.2002.
- VINUESA, María Pilar. Construir los Valores. Currículum con Aprendizaje Cooperativo. España: Editorial Descleé de Brovver.

ANEXOS

ANEXO A

| INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA |
|---|
| 9-07 |
| ALARCON GUERRERO MARLON JAIR |
| ALVARADO RAMÍREZ NAYER LIZETH |
| BARRERA LOZANO CLAUDIA MARCELA |
| BASTO ACEVEDO YURLEY NATHALIA |
| BAUTISTA VELAZCO DAYANN ZULAY |
| BRETON ACOSTA JHON JAIRO |
| CARDENAS CASTAÑEDA KAROL JULLIETH |
| CARRIZALEZ ALMEYDA GLORIA STEFANIA |
| CARVAJAL CASTILLO JAIRO ANDRES |
| CASTILLO NOGUERA KRISNA YADIANY |
| CIFUENTES MONCADA NATALIA |
| CLAVIJO SERRANO DAISY BRILLY |
| CRISTANCHO APONTE SERGIO ANDRES |
| FIGUEROA CORREA ALEXANDER |
| GIL ALVAREZ BEIMAN LEONARDO |
| GONZALEZ MAZO ERICK TATIANA |
| GUTIERREZ CARVAJALIO STEPANNY |
| HERNANDEZ JAIMES DARLY KATHERINE |
| LINEROS MANRIQUE JOHAN NORBERTO |
| LIZARAZO FERREIRA LUZ DARY |
| LOPEZ MARTINEZ ANGELA CRISTINA |
| LOPEZ REYES RUBEN DARIO |
| MATAJIRA SANTOS PAOLA ANDREA |
| MONTAÑEZ PEDRAZA YULY MARCELA |
| MORENO LIZCANO CARMEN JULIETH |
| MURILLO ARDILA JOEL DARIO |
| NAVARRO RAMIREZ LEIDY JOHANA |
| PEÑA MARIN MONICA |
| PEÑALOZA SILVA LEIDY JOHANA |
| PIMIENTO LARROTA LINDA MAYRA ALEXANDRA |
| PINZON RAMIREZ MARLY ANDREA |
| ROMERO PEÑA YASSUNARY |
| RUEDA MORALES VIVIANA PATRICIA |
| RUEDA SANCHEZ JENNIFER PAOLA |
| SANCHEZ DIAZ YEIMY KATHERINE |
| SUAREZ ORDUZ YULIETH ANDREA |
| VEGA RODRIGUEZ CARLOS YAHIR |
| VILLATE CORZO KLISMAN EDUARDO |
| ROMERO SARMIENTO LIZ FRANCY |

ANEXO B

**INSTITUTO POLITÉCNICO
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA
NOVENO GRADO**

TEST DE LECTURA Y ESCRITURA

Dirigido a: estudiantes del grado 9º 07

Apreciado estudiante: el presente test tiene como objetivo conocer tu nivel de comprensión lectora y la calidad de producción textual en la cual te encuentras. A partir del análisis de tus respuestas se diseñará un proyecto de aula con el fin de mejorar y afianzar tus conocimientos y tu competencia lecto-escritora.

Te agradecemos tu colaboración y tu sinceridad al responder el siguiente test de lectura y escritura. ¡Adelante!

Practicantes: Ana María Palencia Pedrozo y Yule Rosío Gualteros Alvarado.

Lee y analiza el siguiente comentario titulado “Lo doy”, tomado de la revista Cambio, publicado en el 2001. A continuación, responde el cuestionario adjunto.

LO DOY

Este país no deja de sorprenderme. Es el paraíso de la crueldad, a duras penas uno se atreve a salir de la casa por miedo de las fieras, y al mismo tiempo es también el paraíso de la seducción: las

Mujeres por la calle parecen llevar un letrero en el pecho que dice: "lo doy". No me refiero, claro está, a las muchachas que andan por la calle. Ellas lo muestran casi todo, pero no lo dan. Me refiero a las de las vallas de carretera, a las de los avisos publicitarios de los buses, a las que se pasean al final de los noticieros de televisión, a las que se muestran en las pasarelas de modelaje: el mismo gesto en la boca, labios fruncidos a medio abrir, labios brotados en una mueca de deleite, y esas palabras que no se oyen pero que se ven salir a través de los labios: "lo doy, lo doy, lo doy". Y no por 20 o 30 dracmas, ¡Qué va!, parece que lo dieran gratis. Bueno, al menos eso es lo que yo leo en esas bocas; ustedes menos mal pensados, a lo mejor lean otra cosa.

¡Qué país éste! Estamos en guerra, cada día secuestran y matan a no sé cuánta gente, y al mismo tiempo es el país donde más cirugías plásticas de seno se practican al año. No en valores absolutos, aunque quién sabe, sino *per cápita*. (Aclaro que lo anterior no es un dato del DANE, es una intuición personal). Al Valle del Aburrá ya le cambiaron el nombre y hoy se llama *Sylicon Valley Dos*, como dice mi tocayo Rincón. El californiano es de chips de computadores; el nuestro, de prótesis de Silicona. Por eso las peladas y las señoras de carne y hueso muestran tanto. Después de gastarse tres sueldos en terminar a mano lo que la naturaleza dejó en obra negra, no van a permitir que no se vea al menos la fachada del templo remozado, aumentado, endurecido. Escotes para enseñar las prótesis, y ombligos al aire para que se vean los efectos de la liposucción. Una vez le pregunté a una amiga en post-operatorio: ¿Por qué lo hiciste? Y ella: "Ay, es que la competencia está muy dura".

Yo tengo una teoría. Mejor dicho, yo no tengo teorías para nada, pero tengo una ocurrencia. Los pelados son tan violentos (y se meten en bandas, en guerrillas, en milicias) por un motivo al mismo tiempo muy hondo y muy superficial: porque no se los dan. Viven en el reino de las calentapollas (así les dicen en España a las casquilleras), pero la cosa nunca se puede concretar. Con las mujeres de la publicidad porque son inaccesibles (nalgas al aire que solo se estrujan contra inmensos balones), y con las del barrio porque ellas esperan a un tipo de burbuja y gafas negras o cuando menos de moto y cadena de oro de 18 kilates y dos kilos. La televisión, vulgar maestra, les refuerza la idea que ellas sólo se deben enamorar de la riqueza y de la prepotencia.

Completo la escena: son muchachos desempleados, sin estudio, de marihuana en la cancha y cervezas en la esquina, sin futuro productivo ni reproductivo, es decir, sin oficio y con peladas que pasan y nunca se los dan. Entonces encuentran un método radical para adquirir estatus: coger las armas, irse para el monte, o dedicarse a robar carros o a traficar con coca. Al menos, así, con un violento ascenso rápido, tienen la esperanza de que un día, al regresar, reaparezca en la esquina reaparezcan en la esquina a bordo de una burbuja y que de pronto, al fin, alguna de las esquivas peladas se los dé. Es una teoría. Corrijo: es algo que se me ocurre. Tanta violencia se debe también a una promesa que nunca se cumple. Un estímulo sexual perpetuo (en los medios, en los avisos, en los centros comerciales), que se enfrenta a una realidad de rechazo, distancia y represión. Parece que lo dieran, pero no lo dan. Y entonces los jóvenes de la manada colombiana se enloquecen y se dedican a matar, a demostrar que sí son machos, machos, requetemachos, y que un día volverán por el barrio en una moto de 1.000 centímetros cúbicos, como una inmensa arma entre las piernas, potentísima. A cumplir una promesa. A encontrar una pelada de labios brotados y senos prominentes que finalmente se los dé.

Nota para puristas: este artículo está escrito en colombiano. Si pongo "no se los dan", no es porque no sepa que en español castizo se dice "no se lo dan", sino porque yo hablo así.

Nota para sociólogos: mi teoría, lo que se me ocurre, no es que la frustración sexual sea la causa de la violencia. Digo que la frustración podría ser una causa más, entre muchas otras, de la violencia.

Nota para mujeres: no estoy diciendo que ustedes se lo den solamente a los señores de burbuja, pistola y cadena de oro. Algunas, con silicona o sin ella, se lo dan, por ejemplo, a los buenos estudiantes.

Nota para mí: nunca estás bien de acuerdo con lo que se te ocurre.

E-mail: hectorabad@columnist.com

21 de mayo /2001. **Cambio**

COMPRESIÓN DE LECTURA

Elige la opción correcta:

8. El texto "Lo doy" fue escrito por
- e) Quitapesares
 - f) Revista Cambio
 - g) Héctor Abad Faciolince
 - h) El DANE
9. El artículo "Lo doy" es un tipo de texto
- e) Informativo
 - f) expositivo
 - g) descriptivo
 - h) argumentativo
10. Las mujeres a las que se refiere el autor son
- e) Modelos
 - f) Mujeres de la calle
 - g) Mujeres de la publicidad
 - h) Presentadoras de farándula
11. La tesis que se propone en el texto es
- e) Las mujeres se exhiben para vender su cuerpo a la publicidad
 - f) La frustración sexual de los jóvenes los conlleva a conseguir dinero fácil para tener relaciones sexuales con mujeres
 - g) El incremento excesivo de las cirugías plásticas en las mujeres
 - h) Las mujeres voluptuosas sólo se enamoran de hombres con mucha riqueza
12. El autor afirma que la frustración sexual es
- e) Una causa de la violencia
 - f) Una causa más de los actos violentos
 - g) Es la causa más predominante de la violencia
 - h) Una consecuencia de la violencia
13. Según el autor la expresión "Lo doy" hace referencia a
- a) la acción de dar u ofrecer
 - b) la provocación sexual que incitan las mujeres de la publicidad hacia los hombres
 - c) la bondad de las mujeres
 - d) tener relaciones sexuales con hombres
14. Cuando el autor menciona la fachada del templo remozado quiere referirse a
- e) una parroquia nueva
 - f) un templo hermoso
 - g) una mujer con prótesis
 - h) un cuerpo embellecido
8. En la expresión "a duras penas uno se atreve a salir de la casa por miedo de las fieras. El término subrayado se refiere a
- e) mujeres de la calle
 - f) animales salvajes
 - g) ladrones
 - h) malhechores
9. En el texto la palabra "dracma" es un término que se utiliza para
- e) asignar un valor determinado

- f) aludir a un objeto valioso
 - g) denominar una moneda
 - h) referirse a una permuta
10. El término “*per cápita*” en el texto se puede relacionar con
- a) la economía
 - b) una estadística
 - c) una evaluación censal
 - d) una aproximación
11. “Al Valle del Aburrá ya le cambiaron el nombre y hoy se llama “*Sylicon Valley Dos*” porque
- e) Rincón cree que se escucha mejor
 - f) está de moda utilizar extranjerismos
 - g) en los dos Valles se utiliza el elemento químico del Silicio
 - h) en estos lugares las mujeres usan prótesis de Silicona
12. El término español “*casquilleras*” en Colombia quiere decir
- e) mujeres con casco
 - f) mujeres malgeniadas
 - g) mujeres provocadoras
 - h) mujeres que se prostituyen
13. El autor al final del texto escribe una nota para puristas. Específicamente se dirige a
- a) persona que escribe o habla cuidando el uso de la lengua
 - b) persona religiosa que habla con pureza
 - c) todo aquel que lee el texto
 - d) personas que no entienden la Lengua Española
14. El autor afirma que la frustración sexual es
- a) una causa de la violencia
 - b) una causa más de los actos violentos
 - c) es la causa más predominante de la violencia
 - d) es una consecuencia de la violencia
15. A partir del artículo “Lo doy” se puede concluir que
- e) los medios masivos de comunicación son continuamente un estímulo sexual para los hombres
 - f) finalmente los hombres cumplen su cometido para que las mujeres se lo den
 - g) las mujeres con prótesis y labios brotados incitan a los hombres a tener relaciones sexuales
 - h) la única forma en que los hombres se sienten machos, *requetemachos* es matando.

PRODUCCIÓN TEXTUAL

De acuerdo con el texto leído expone tu punto de vista y argumentalo.

ANEXO C

ESCUELA DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA

Apreciado estudiante: Somos maestras en formación y es nuestro propósito para el segundo semestre de 2007 desarrollar un proyecto de aula en Lengua Castellana en 9-7, con el fin de articular algunos contenidos del área con necesidades o problemáticas propias del grupo que ustedes deseen resolver; por lo anterior, es muy importante que nos permitan conocer sus preferencias, gustos y disgustos en relación con ustedes mismos, con sus padres o con quienes conviven, con su Institución y su entorno, con los maestros y sus clases y por último con sus compañeros. Agradecemos de antemano su colaboración con las respuestas al test y esperamos que éstas sean hechas con responsabilidad y sinceridad.

TEST DE GUSTOS Y DISGUSTOS

| MI REALIDAD | MI INSTITUCIÓN |
|--|--|
| <p>4. Cuáles son mis cualidades y defectos? Cualidades: _____ _____ _____ Defectos: _____ _____ _____</p> <p>5. ¿Qué es lo que más me preocupa en este momento? ¿Por qué? _____ _____ _____ _____ _____</p> <p>6. ¿Qué hago en mis tiempos libres? _____ _____ _____ _____</p> <p>4. ¿Qué tipo de programas de televisión me gustan más? (enumere en orden de importancia de 1 a 5). <input type="checkbox"/> Telenovelas <input type="checkbox"/> Series <input type="checkbox"/> Dibujos animados <input type="checkbox"/> Documentales <input type="checkbox"/> Realitys</p> <p>5. ¿Cómo me proyecto en un futuro? _____ _____ _____ _____ _____</p> <p>6. ¿Vivo con mis padres? SI__ NO__</p> <p>7. ¿Cómo es mi relación con mis padres o con las personas que convivo? _____ _____ _____ _____</p> <p>8. ¿Qué me disgusta de ellos? ¿Por qué? _____ _____ _____ _____</p> <p>9. ¿Qué es lo que más me gusta de mis padres? _____ _____ _____</p> | <p>11. ¿Qué es lo que más me gusta de mi Institución? _____ _____ _____</p> <p>12. ¿Qué es lo que más me disgusta de mi Institución? _____ _____ _____</p> <p>13. ¿Qué propongo para mejorar lo que me disgusta de mi institución? _____ _____ _____ _____</p> <p>14. ¿Estoy conforme con estudiar en el Instituto Politécnico? SI__ NO__ ¿POR QUÉ? _____ _____ _____</p> <p>15. ¿Qué me gustaría que cambiaran del barrio de mi Institución? _____ _____ _____ _____</p> <div align="center" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>MIS MAESTROS</p> </div> <p>16. ¿Qué me gusta de mis maestros? _____ _____ _____ _____</p> <p>17. ¿Qué me gustaría que cambiaran mis maestros? _____ _____ _____ _____</p> |

| | |
|--|--|
| <p>_____ _____ _____ _____</p> <p>10. ¿Mis padres tienen en cuenta mi opinión en la toma de decisiones? SI__ NO_</p> | |
|--|--|

| LAS CLASES | MIS COMPAÑEROS |
|---|--|
| <p>18. ¿Qué me gusta de las clases de Lengua Castellana?</p> <p>_____ _____ _____ _____</p> <p>19. ¿Qué me disgusta de las clases de Lengua Castellana?</p> <p>_____ _____ _____ _____</p> <p>20. ¿Qué me gusta leer? (Enumere en orden de importancia de 1 a 5).</p> <p>______ Novelas ______ Revistas de farándula ______ Cuentos ______ Periódicos ______ Historietas, cómics Otros ¿Cuáles?</p> <p>_____ _____</p> <p>21. ¿Qué me disgusta leer?</p> <p>_____ _____ _____ _____</p> <p>22. ¿Me gusta escribir? SI ____ NO ____ ¿POR QUÉ?</p> <p>_____ _____ _____ _____</p> | <p>23. ¿Cómo es mi relación con mis compañeros de clase?</p> <p style="margin-left: 40px;"> <input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Buena <input type="radio"/> Mala <input type="radio"/> Regular </p> <p>23. ¿Qué me gustaría que cambiaran mis compañeros de clase?</p> <p>_____ _____ _____ _____</p> |

ESTUDIANTES PRACTICANTES
ANA MARÍA PALENCIA PEDROZO
YULE ROSÍO GUALTEROS ALVARADO

Junio de 2007

ANEXO D

PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE TRABAJO GRUPAL

| | |
|----------------------------|---|
| PROYECTO DE TRABAJO | Proyección de los estudiantes al graduarse o al salir del colegio. "la vida pos-colegial" |
| IDEA PRINCIPAL | La idea de nuestro proyecto es enfatizar en el porqué no todos los estudiantes al salir del colegio, no entran a una universidad y que pensamiento tienen antes de salir del colegio. |
| PROPÓSITO DEL PROYECTO | nuestro propósito es que con las experiencias de los demás, los estudiantes que no hemos salido del colegio tengamos más proyecciones al entrar a una universidad. |
| ORDEN DE LOS CONTENIDOS | <ul style="list-style-type: none"> • universidades • estudiantes • colegios • economía • mentalidad estudiantil. • amistades. |
| PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN | Principalmente investigaremos la mentalidad del estudiante y tabular por medio de encuestas, la vida de un estudiante, la economía, si sus amistades influyen, si el colegio influye y que futuro se proyecta en ellos. |
| DELEGACIÓN DE FUNCIONES | entre todos decidiremos que para cada actividad; trabajaremos en grupo (y todo se hará entre todos. sus) nada individual. |
| PRODUCTO FINAL TANGIBLE | La idea es presentar información sobre el proyecto por medio de encuestas, fotos, video resumido y trabajo escrito. |

Integrantes: Natalia Cuenter
Paola Matijara
Karol Corderas.

ANEXO E

ESPAÑOL
PROYECCION ESTUDIANTIL

PAOLA ANDREA MATAJIRA
NATALIA CIFUENTES
KAROL CARDENAS

9-07

HACIA UN FUTURO ESTUDIANTIL
YULE GUALTEROS
ANA MARIA PALENCIA

BUCARAMANGA, 28 NOVIEMBRE

2007

JUSTIFICACION

Este proyecto se hizo por que nuestro equipo de trabajo como la mayoría de estudiantes entre los grados noveno y decimo, nos formulamos muchas preguntas como por ejemplo ¿Que carrera vamos a estudiar? ¿Por qué ahí jóvenes que trabajan y estudian? ¿Por qué los estudiantes cambian tanto de carrera? Y ¿Por qué los estudiantes de once no siempre estudian lo que habían pensado en grados anteriores?... Entre otros y para nosotras es necesario obtener las respuestas. Teniendo en cuenta lo anterior decidimos hace por medio de entrevistas realizando también encuestas la cual contiene las preguntas mas usuales que nos hacemos los estudiantes; de esta forma con las experiencias de los demás los próximos bachilleres vamos a tener una idea mas clara de nuestro futuro universitario y como planificar lo de una mejor manera y sin perder tanto tiempo.

OBJETIVOS

- ✓ Exponen ante el grado 9-07 las respuestas obtenidas en la cuesta practicada a algunos estudiantes próximos a terminar la enseñanza secundaria, para conocer un poco mas sobre el pensamiento juvenil y formarnos una idea mas clara de su forma de pensar actual para adaptarla a nuestro futuro
- ✓ Aprender a trabajar en equipo y ser responsables con nuestros deberes estudiantiles
- ✓ Aprender a organizar nuestro tiempo para estudiar y hacer nuestros demás quehaceres
- ✓ Poner en practica todos los conocimientos aprendidos, para tenerlos como referencia en el momento indicado y si es posible orientar a otro sobre los mismos

El Paso Del Colegio A La Universidad

La experiencia de estar en la universidad es otro cuento. Aunque muchos aseguran que el colegio es el escenario de los verdaderos amigos y las experiencias de los mejores años, los comportamientos de algunos jóvenes cuando llegan a la U desvirtúa esta creencia.

Los adolescentes ven en la universidad un ambiente más informal, lenguaje, manejo de horarios, corte de cabello y uso de la ropa, entre otros, en algunos casos sufren cambios drásticos como una manifestación del salto de un niño del colegio al joven universitario.

Este nuevo panorama lo asumen los nuevos universitarios como la oportunidad de ser autónomos y sentirse grandes por eso es normal que durante el primer semestre los llamados primíparas tiendan a cambiar su comportamiento y sus actividades cotidianas para no ser vistos como el niño y la niña cuando están próximos a los 18 años.

Fumar, tomar unas cerveza, participaren juegos de mesa, rumbas hasta la madrugada y tener novio (a) en el aula de clase son experiencias que algunos comienzan a protagonizar para sentirse a tono con la "U"

Para Conocer por que los adolescentes asumen nuevos roles y comportamientos en su salto a la vida universitaria consultamos a profesionales expertos en el tema.

Explorando Un Nuevo Espacio

Algunos padres de familia señalan que los estudiantes en su paso del colegio a la universidad cambian en sus estilos de vida, descubren talentos hacen nuevos amigos son mas independientes y no quieren dar cuenta de nada en ocasiones son mas "consumistas "siguen a sus compañeros que tienen diferentes tendencias de gustos en su modo de vestir y el dinero que gastan

El Significado

De acuerdo con Liliana Lucia Urbano jefe del departamento de Bienestar Universitario de la Universidad Pontificia Bolivariana, para un estudiante el cambio del colegio a la universidad significa:

1. Cambios en el modelo pedagógico, en los sistemas de evaluación, en la autonomía y manejo de los honorarios
2. En ocasiones desarraigo es decir aquellos que cambian su modo de vida, costumbres, región de procedencias y dinámicas familiares porque comienzan a formar parte de otras, debido a que viven en habitaciones de alquiler
3. El manejo del dinero. Para algunos puede ser positivo como para quienes vienen de otras ciudades por que hoy con la posibilidad de los intercambios pueden resultar fortalecidos para otros puede ser extrañar el lugar de procedencia
4. La visión de la vida cambia. Se abren horizontes sienten que los retos son para alcanzarlos inician el proyecto de la vida profesional y por tanto es mas serio de lo que se cree asi lo sienten y expresan

No Es De Todos

A los 15 y 16 años edades en las que están egresando los estudiantes de los colegios, todavía tienen presión de grupo, por lo que se dejan influenciar con determinadas conductas. Ellos consideran que ya son adultos y deben hacer lo que hacen los demás, como fumar, ir a rumbas, no entrar a las clases aburridas y adoptar otro comportamiento que haga parte del común. A pesar de esto, no se puede generalizar. Mientras unos estudiantes van a la universidad a lo que es, otros van a hacer "plays", van de tour, vivir de la moda y dejar el estudio en un segundo plano. Los temores que pueden vivir los jóvenes al ingresar a la universidad pueden basarse en el reconocimiento de la institución como un lugar muy grande, distinto al colegio. Les da miedo sentirse solos porque saben que la actitud protectora del profesor no estará presente.

DELEGACIÓN DE FUNCIONES

El grupo de español esta conformado por 3 estudiantes del grado 9-7 llamadas Natalia Cifuentes, Karol Cárdenas y Paola Matajira que han decidido llamar a su proyecto *HACIA UN FUTURO ESTUDIANTIL*, y han impuesto pautas para poder realizar el proyecto con un orden adecuado y sin complicaciones. Así cada una de las integrantes tiene una función para cumplir con el trabajo:

Natalia Cifuentes:

- Ha realizado encuestas escritas.
- Ha conversado con universitarios y bachilleres.
- Entrevista filmadas

Paola Matajira:

- Ha realizado en cuestras escritas.
- Ha grabado entrevistas visuales.
- Ha tenido diálogos con jóvenes con respecto al tema.

Karol cárdenas:

- Ha entrevistado a algunos bachilleres.
- Ha realizado encuestas escritas.
- Ha establecido conversaciones con jóvenes con respecto al tema.

Karol cárdenas, Natalia Cifuentes y Paola Matajira:

Se han reunido para realizar el proyecto final donde se recopilaran los puntos de vista de cada una y así se llevara a cabo el termino del año escolar en la asignatura de español; trabajo que será presentado a las profesoras Ana y Yule.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

En este proyecto se han llevado a cabo diferentes tipos de estrategias para la elaboración del mismo. Estas han sido las actividades realizadas:

1. Encuestas:

Para conocer el pensamiento de cada uno de los estudiantes que terminan su bachillerato y de los que entran a una nueva etapa como es la universidad sea cual sea (privada o pública).

2. Videos:

Se han realizado videos de entrevistas visuales que ya han sido vistas por las profesoras Yule y Ana, con preguntas similares a las de las encuestas escritas.

3. Fotografías:

Se han tomado fotografías de algunos de los encuestados de estudiantes, de colegios, y de un salón de grado once (11°) en el Instituto Integrado San Bernardo.

4. Diálogos:

Natalia Cifuentes, Paola Matajira y Karol Cárdenas han tenido conversaciones con universitarios y estudiantes de 11°, sobre el tema del proyecto que se esta tratando para que con las vivencias de cada uno de ellos se pueda dar a conocer a los nuevos bachilleres (incluyéndonos), una idea mas clara del paso a la universidad.

CONCLUSIONES

Esto se ha realizado con el fin de conocer el pensamiento de los estudiantes que se encuentran en su último año escolar o los que ya se encuentran cursando una carrera universitaria y así saber que dificultades se presentan y desean para el día de mañana realizando encuestas y entrevistas llegamos a las siguientes conclusiones:

- ✓ Con este proyecto no solo ganamos nosotros si no todos en general, por que asi se pude desde ya tener una idea clara de lo que se desea acerca de un futuro con respecto a nuestra vida profesional

- ✓ Al realizar este proyecto hemos aprendido que el estudio no es cualquier cosa si no que es algo muy importante e indispensable que debemos aprovechar al máximo; para ser personas que le sirvan a la sociedad

- ✓ Según las respuestas dadas por los jóvenes encuestados se deduce que muchos estudiantes que vana salir del bachillerato deciden trabajar por que para ellos no significa nada el estudio; otros trabajan y estudian para empezar a adquirir responsabilidades y no siempre depender de otras personas

- ✓ Hay jóvenes que ven las cosas con objetividad ven mas allá de estudiar y trabajar y se dan cuenta que pueden llegar a ser alguien mas importante en la sociedad

ENCUESTA

Octubre de 2007

sexo: M ___ F

Esta encuesta esta realizada con el fin de conocer el pensamiento de los estudiantes que están en su ultimo año escolar (11°) a los que ya se encuentran cursando una carrera universitaria y así saber que dificultades se les presentan y desean para el día de mañana.

1. Si al salir del bachillerato, tienes como opción un buen empleo, tu?

- a. sales y elijes trabajar
- b. estudias y trabajas al mismo tiempo
- c. dedicas tiempo completo al estudio
- d. otros

Porque? Si

2. ¿Que afecta a los jóvenes en su buen desempeño de estudio?

- a. Los amigos
- b. la familia
- c. la rumba
- d. ver Tv., Internet, escuchar música etc.
- e. El lugar de estudio

Porque? Salamente porque muchos veces solo pensamos en Recocer y no afecta.

3. ¿Porque prefieres copiar y pegar de Internet, que leer en libros e investigar mas:?

- a. porque los profesores no exigen
- b. porque la información es exacta y completa
- c. por pereza
- d. todas las anteriores

Porque? _____

4. ¿La primera mentalidad del bachiller con respecto a entrar a la universidad es?

- a. conseguir amigos
- b. estudiar mas
- c. satisfacer a los padres
- d. demostrar que pueden ser alguien en la vida
- e. otros

Porque? Sin ese concepto o ese pensamiento no llegare a ningún lado.

5. ¿Porque crees que ~~por que~~ un estudiante no ingresa a la universidad?

- a. Porque su puntaje de ICFES es bajo
- b. Bajos recursos económicos
- c. Prefieren trabajar
- d. Porque forman una familia
- e. Otros

Porque? hay en dia todo sabe de precio y el gobierno nos tiene muy mal

ENCUESTA

Fecha 11-08-07
Nombre Carlos Julio León
Dirección Bellavista
Teléfono 6385013
Ocupación Estudiante

HACIA UN FUTURO ESTUDIANTIL

El objetivo de esta encuesta es conocer más acerca del pensamiento de los estudiantes antes y después de salir del colegio y de los que trabajan y no han podido ingresar a la Universidad; para que con las vivencias de los demás, los nuevos bachilleres podamos tener una idea más clara del paso a la Universidad.

1. En qué colegio estudia o estudió?

Bolivariano

2.Cuál es, o era su objetivo al terminar el bachillerato?

Estudiar

3. Usted cree que hay diferencias entre la universidad pública y la privada? Si No
Por qué?

Por que el nivel academico es alto

4. Su objetivo al elegir la universidad se inclina mas por lo social o lo académico?

lo academico

5. usted cree que el colegio donde estudió lo afecta de alguna manera en la relación con sus amigos?

No

6. Si le ofrecen un buen trabajo y no le queda tiempo de estudiar, lo preferiría?

depende del pago

7. Qué tanto influye la economía en la universidad? Por qué?

Se puede hacer mejores trabajos.

8. En el momento de elegir la Universidad, escogería una carrera que le guste o una que le produzca mejores ingresos económicos en el futuro. Por qué?

que me guste y me produzca

9. Si pudiera cambiar algo de su colegio que le afectó en la universidad, Qué cambiaría?

Nada

10. Qué le recomendaría a los próximos bachilleres para que no se decepcionen de la universidad?

Hablar bien de ella

OBSERVACIONES:

EL VALOR DE LA VIDA.

Por momentos vemos la vida color de rosa y nunca imaginamos que cosas terribles nos puedan suceder. La mente es la potencia intelectual del alma, pero muchas veces nos traiciona hasta el punto de enloquecernos.

Oswaldo Vargas, un joven de 27 años de edad, reside con su tía y su primo en la ciudad de Bucaramanga, lleva una vida normal y labora en una empresa como guardia de seguridad. Tiene una hermosa hija de 6 años, pero vive con su madre; a lo largo de su corta vida le han sucedido diversas cosas, se crió con su abuela y aun vive allí, pero ella ya falleció.

Su mamá delegó la responsabilidad a su papá quien estuvo siempre pendiente de ella y de sus 2 hermanos; pronto organizó su vida pero no tuvo suerte, ha cumplido a cabalidad su labor de padre y su hija es lo único que tiene. Oswaldo ama su vida, su buen sentido del humor es la causa principal de su apariencia, él se ve joven.

Al iniciar su cargo, estuvo escalando una semana de día y otra de noche, se estaba acomodando y le gustaba mucho, pues era muy bien remunerado. Todo brillaba para Oswaldo, a los pocos meses la suerte estuvo de su lado, se ganó una moto y esto lo puso muy feliz, ya que esta le iba a ahorrar no solo tiempo sino dinero también, pero no imaginó que le traería problemas.

En ese mismo instante, pasó a trabajar solo en la jornada de la noche, este era el turno primordial para recuperar fuerzas, pero Oswaldo hizo todo lo contrario. Salía en su moto a todas partes, dormía poco y no se alimentaba muy bien; por consiguiente, no rendía en el trabajo y malgastaba su salud mental.

Cierta día llegó de su trabajo a las 7:30 a.m., durmió 2 horas y salió a caminar un rato, llegó hasta la iglesia de su barrio, ingresó allí e insultó al padre y le decía cosas incoherentes; el padre muy asustado no sabía que hacer, así que decidió llamar a la policía, la policía muy generosa lo llevó hasta su casa, de allí lo llevaron a la clínica de reposo san pablo, ubicada en cabecera.

Como era de esperarse, los vecinos afirmaban que Oswaldo había enloquecido, pero su familia estaba esperanzada que el diagnóstico fuera positivo; afortunadamente se trataba de una crisis nerviosa, pero aun estaba un poco delicado y debían internarlo.

Estuvo allí durante mes y medio, pero no se le veía mejoría, el médico que lo estaba tratando le suministró droga que no le correspondía, pues su diagnóstico era incompleto.

La familia de este joven, muy triste decidió remitirlo con otro doctor; este le detectó un aporte de alteración de los nervios, estrés la enfermedad de moda en Colombia.

El estrés había sido generado por su desorden de hábitos, en especial el sueño, no dormía casi y en consecuencia, hubo en su mente una aglomeración de

energía, trabajo y cansancio. Como segundo lugar, la alimentación, pues cambio por total sus horarios usuales y de esta forma se manifestó su descontrol.

Afortunadamente ha tenido mejoría, pues ya conoce a su familia, por que cuando tuvo la crisis no reconoció absolutamente a nadie.

Le han dado de alta y lleva más de un mes en casa bajo el cuidado su tía, tomando la droga formulada y siguiendo las instrucciones de la clínica.

Ha vuelto ahora la luz y la alegría a la vida de Oswaldo, aquella nube gris que la envolvió en un momento de su vida ha desaparecido y le ha dejado una gran enseñanza.

Dentro de pocos días, comienza a trabajar y se siente otra persona.

Muchas veces vivimos la vida por vivirla, pero nunca nos detenemos a pensar que si cuidamos nuestra salud mental y corporal viviremos mas tiempo y mas tranquilos. Es decir, si salimos a rumbear debemos controlar el consumo de alcohol así mismo el del cigarrillo, pues nos conllevara a enfermedades como: la cirrosis y cáncer en la garganta o en el pulmón.

Además, las salidas no deben ser tan frecuentes, ya que el trastrocho afecta en gran parte el sistema nervioso, por eso debemos evitar a toda costa que la nube gris nos envuelva porque cuando queramos salir de ella tal vez sea demasiado tarde.

ANEXO F

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA
LENGUA CASTELLANA
9-07 JORNADA MAÑANA

Nombre: _____

Estimado estudiante:

La siguiente rejilla de evaluación tiene como propósito conocer el proceso que se llevó a cabo en el proyecto planteado inicialmente con el fin de fortalecer las relaciones interpersonales con tus compañeros de clase, permitiendo la integración y el trabajo colaborativo. Por lo anterior, es necesario que seas sincero en las respuestas y evalúes tu proceso de acuerdo al trabajo realizado en el equipo de trabajo que conformaste. Asimismo, deberás dar tu opinión acerca de las fortalezas y aspectos por mejorar del proyecto desarrollado con las docentes.

| PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | SI | NO |
|---|----|----|
| Colaboré en las actividades de mi grupo y cumplí con facilidad las tareas que me fueron delegadas. | | |
| Planifiqué y participé activamente en la organización de todas las actividades de mi grupo. | | |
| Tomé la iniciativa, delegué funciones y propuse ideas para la realización de actividades dentro de mi grupo de trabajo. | | |
| Fui creativo (a) e innovador en las actividades planeadas para mi proyecto de trabajo. | | |
| Intervine positivamente en la solución de conflictos al interior de mi grupo. | | |
| Respeté la opinión de mis compañeros en cuanto a las decisiones tomadas dentro de mi grupo. | | |
| Participé en la toma de decisiones al interior de mi grupo. | | |
| Tuve en cuenta los parámetros indicados por las docentes para la realización de mi proyecto de trabajo. | | |

OBSERVACIONES GENERALES DEL PROYECTO (FORTALEZAS Y ASPECTOS POR MEJORAR)

ANEXO G

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

LENGUA CASTELLANA

9-07 JORNADA MAÑANA

Nombre: Brilly Davijo Serrano

Estimado estudiante:

La siguiente rejilla de evaluación tiene como propósito conocer el proceso que se llevó a cabo en el proyecto planteado inicialmente con el fin de fortalecer las relaciones interpersonales con tus compañeros de clase, permitiendo la integración y el trabajo colaborativo. Por lo anterior, es necesario que seas sincero en las respuestas y evalúes tu proceso de acuerdo al trabajo realizado en el equipo de trabajo que conformaste. Asimismo, deberás dar tu opinión acerca de las fortalezas y aspectos por mejorar del proyecto desarrollado con las docentes.

| PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | SI | NO |
|---|----|----|
| Colaboré en las actividades de mi grupo y cumplí con facilidad las tareas que me fueron delegadas. | X | |
| Planifiqué y participé activamente en la organización de todas las actividades de mi grupo. | X | |
| Tomé la iniciativa, delegué funciones y propuse ideas para la realización de actividades dentro de mi grupo de trabajo. | | X |
| Fui creativo (a) e innovador en las actividades planeadas para mi proyecto de trabajo. | X | |
| Intervine positivamente en la solución de conflictos al interior de mi grupo. | X | |
| Respeté la opinión de mis compañeros en cuanto a las decisiones tomadas dentro de mi grupo. | X | |
| Participé en la toma de decisiones al interior de mi grupo. | X | |
| Tuve en cuenta los parámetros indicados por las docentes para la realización de mi proyecto de trabajo. | | X |

OBSERVACIONES GENERALES DEL PROYECTO (FORTALEZAS Y ASPECTOS POR MEJORAR)

Fortaleza que trabajamos en
algo q' sucede en todos los
adolescentes

INSTITUTO POLITECNICO DE BUCARAMANGA

LENGUA CASTELLANA

9-07 JORNADA MAÑANA

Nombre: Viliana Patricia Ronda Morales 9-1

Estimado estudiante:

La siguiente rejilla de evaluación tiene como propósito conocer el proceso que se llevó a cabo en el proyecto planteado inicialmente con el fin de fortalecer las relaciones interpersonales con tus compañeros de clase, permitiendo la integración y el trabajo colaborativo. Por lo anterior, es necesario que seas sincero en las respuestas y evalúes tu proceso de acuerdo al trabajo realizado en el equipo de trabajo que conformaste. Asimismo, deberás dar tu opinión acerca de las fortalezas y aspectos por mejorar del proyecto desarrollado con las docentes.

| PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | SI | NO |
|---|----|----|
| Colaboré en las actividades de mi grupo y cumplí con facilidad las tareas que me fueron delegadas. | X | |
| Planifiqué y participé activamente en la organización de todas las actividades de mi grupo. | X | |
| Tomé la iniciativa, delegué funciones y propuse ideas para la realización de actividades dentro de mi grupo de trabajo. | X | |
| Fui creativo (a) e innovador en las actividades planeadas para mi proyecto de trabajo. | X | |
| Intervine positivamente en la solución de conflictos al interior de mi grupo. | X | |
| Respeté la opinión de mis compañeros en cuanto a las decisiones tomadas dentro de mi grupo. | X | |
| Participé en la toma de decisiones al interior de mi grupo. | X | |
| Tuve en cuenta los parámetros indicados por las docentes para la realización de mi proyecto de trabajo. | X | |

OBSERVACIONES GENERALES DEL PROYECTO (FORTALEZAS Y ASPECTOS POR MEJORAR)

me parecía agradable compartir preguntas
ideas con cada una de las integrantes
del grupo

nos demoramos mucho tiempo -> mejorar.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BUCARAMANGA

LENGUA CASTELLANA

9-07 JORNADA MAÑANA

Nombre: John J Britón

Estimado estudiante:

La siguiente rejilla de evaluación tiene como propósito conocer el proceso que se llevó a cabo en el proyecto planteado inicialmente con el fin de fortalecer las relaciones interpersonales con tus compañeros de clase, permitiendo la integración y el trabajo colaborativo. Por lo anterior, es necesario que seas sincero en las respuestas y evalúes tu proceso de acuerdo al trabajo realizado en el equipo de trabajo que conformaste. Asimismo, deberás dar tu opinión acerca de las fortalezas y aspectos por mejorar del proyecto desarrollado con las docentes.

| PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | SI | NO |
|---|----|----|
| Colaboré en las actividades de mi grupo y cumplí con facilidad las tareas que me fueron delegadas. | X | |
| Planifiqué y participé activamente en la organización de todas las actividades de mi grupo. | X | |
| Tomé la iniciativa, delegué funciones y propuse ideas para la realización de actividades dentro de mi grupo de trabajo. | X | |
| Fui creativo (a) e innovador en las actividades planeadas para mi proyecto de trabajo. | X | |
| Intervine positivamente en la solución de conflictos al interior de mi grupo. | X | |
| Respeté la opinión de mis compañeros en cuanto a las decisiones tomadas dentro de mi grupo. | X | |
| Participé en la toma de decisiones al interior de mi grupo. | X | |
| Tuve en cuenta los parámetros indicados por las docentes para la realización de mi proyecto de trabajo. | X | |

OBSERVACIONES GENERALES DEL PROYECTO (FORTALEZAS Y ASPECTOS POR MEJORAR) Es una experiencia muy buena aunque se presentaron problemas con el comportamiento del salón.
Aprendí el valor de la responsabilidad.