

PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE ORIENTADO A LA RESIGNIFICACIÓN
DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA TÉCNICO DÁMASO ZAPATA

DAYANA ANDREA MORENO SÁNCHEZ

KELLY PAOLA TÉLLEZ TÉLLEZ

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

BUCARAMANGA

2019

PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE ORIENTADO A LA RESIGNIFICACIÓN
DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA TÉCNICO DÁMASO ZAPATA

DAYANA ANDREA MORENO SÁNCHEZ

KELLY PAOLA TÉLLEZ TÉLLEZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA

DIRECTOR

GONZALO ORDOÑEZ GÓMEZ

PSICÓLOGO

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

BUCARAMANGA

2019

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestro profesor y director Gonzalo Ordóñez Gómez, por dedicar su *pedigree* intelectual en la construcción de este trabajo y contribuir desde su particular ingenio y persona a nuestra formación profesional.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. SITUACIÓN PROBLEMA	15
2. JUSTIFICACIÓN	16
3. OBJETIVOS.....	17
3. 1 OBJETIVO GENERAL:	17
3. 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	17
4. IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	18
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	19
5.1 ESTRUCTURA DEL MARCO DE FUNDAMENTACIÓN	19
5.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA SOCIAL.....	20
5.2.1. Análisis de la política Educativa	20
5.2.2 Competencias Comunicativas.....	23
5.2.4. Compresión.	27
5.2.5. La enseñanza para la comprensión.....	28
5.2.6. Pruebas Saber.....	30
5.2.7. Currículo y Plan de Área.	33
6. DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	35
6.1 ACTIVIDADES REALIZADAS.....	40
6.1.1 Actividades realizadas en la Práctica Social I.....	40
6.1.2 Actividades realizadas en la Práctica Social II.	56
6.2 LOGROS ALCANZADOS Y EVIDENCIAS.....	57
6.3 ACTIVIDADES NO CONCLUIDAS.....	64
6.4 DIFICULTADES.....	64
7. CONCLUSIONES	66
8. RECOMENDACIONES.....	68
BIBLIOGRAFÍA.....	70
ANEXOS.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa conceptual de la Fundamentación teórica	19
Figura 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado tercero.	42
Figura 3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado quinto.....	43
Figura 4. Puntaje promedio y desviación estándar en el grado tercero.	44
Figura 5. Promedio y desviación estándar de quinto grado.	45
Figura 6. Componentes de lenguaje - grado tercero.	46
Figura 7. Componentes de lenguaje - grado quinto.	47
Figura 8. Competencias comunicativas - escritora y competencia comunicativa - lectora en el grado tercero.	48
Figura 9. Competencias comunicativa - escritora y competencia comunicativa - lectora- grado quinto.	49

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Relación entre procesos de pensamiento y componentes.....	25
Tabla 2. Cronograma de actividades	37
Tabla 3. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje	74
Tabla 4. Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas SABER 3° y 5°	78
Tabla 5. Desempeños Matriz de referencia de los DBA tercero	85
Tabla 6. Estructura de Saberes esenciales: grado primero a tercero	88
Tabla 7. Estructura de Saberes esenciales: grado cuarto a quinto	89
Tabla 8. Desempeños del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)	90
Tabla 9. Desempeños del Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)	92
Tabla 10. Análisis de los resultados- Grado tercero	97
Tabla 11. Análisis de los resultados- Grado quinto	102
Tabla 12. Criterios de evaluación del plan de área.....	108
Tabla 13: Análisis de los resultados nivel insuficiente- grado tercero	116
Tabla 14. Análisis de los resultados nivel mínimo- grado tercero	119
Tabla 15. Análisis de los resultados nivel satisfactorio- grado tercero	122
Tabla 16. Análisis de los resultados nivel insuficiente- grado quinto	126
Tabla 17. Análisis de los resultados nivel mínimo- grado quinto	129
Tabla 18. Análisis de los resultados nivel satisfactorio- grado quinto	133
Tabla 19. Proceso de acompañamiento- Taller 1	137
Tabla. 20. Proceso de acompañamiento- Taller 2.....	143
Tabla. 21. Proceso de acompañamiento- Taller 3	145

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Talleres	72
ANEXO B. Criterios de evaluación del Plan de área	108
ANEXO C. Análisis resultados en niveles de desempeño	116
ANEXO D. Proceso de acompañamiento	137

RESUMEN EN ESPAÑOL

TÍTULO: PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE ORIENTADO A LA RESIGNIFICACIÓN DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO DÁMASO ZAPATA*

AUTORAS: DAYANA ANDREA MORENO SÁNCHEZ Y KELLY PAOLA TÉLLEZ TÉLLEZ**

PALABRAS CLAVE: PLAN DE ÁREA, COMPETENCIAS, PROCESOS DE PENSAMIENTO, COMPONENTES, DESEMPEÑOS.

DESCRIPCIÓN:

En el presente proyecto de práctica social se realizó un acompañamiento a los docentes de los grados tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata, Sede A, con el propósito de orientar la resignificación del Plan de Área de Lengua Castellana. Este proyecto se justifica a partir del análisis de los resultados de las pruebas Saber en lenguaje, el Plan de Área de Lengua Castellana y el Plan de Mejoramiento de la institución, en los cuales se encontraron diferentes deficiencias. A partir de los resultados se desarrolló un proceso de capacitación docente mediado por la Formación Situada y orientado a la resignificación de la práctica curricular. Para ello, se implementaron talleres de Interpretación y Análisis Crítico de los documentos de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional, pruebas Saber y pruebas internacionales (TERCE y PIRLS), con los cuales se construyó unas matrices de Saberes Esenciales para los grados de primaria, que especifican lo que los estudiantes deben hacer y saber hacer en sus respectivos grados académicos. Además, se logró orientar la comprensión sobre la enseñanza y se analizó y evaluó el Plan de Área de lengua castellana para que los maestros de la Institución tomen decisiones informadas sobre la actualización y resignificación curricular.

* Trabajo de Grado

** Facultad de ciencias humanas, Escuela de Educación, Director: Gonzalo Ordóñez Gómez, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana.

ABSTRACT

TITLE: TEACHER TRAINING PROCESS ORIENTED TO THE RESIGNIFICATION OF THE PLAN OF AREA OF LANGUAGE CASTELLANA OF THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO DÁMASO ZAPATA *

AUTHORS: DAYANA ANDREA MORENO SÁNCHEZ AND KELLY PAOLA TÉLLEZ TÉLLEZ **

KEYWORDS: AREA PLAN, COMPETENCES, THOUGHT PROCESSES, COMPONENTS, PERFORMANCE.

DESCRIPTION:

In the present project of social practice, an accompaniment was made to the teachers of the third and fifth grades of the Damaso Zapata Technical Educational Institution, Headquarters A, with the purpose of guiding the resignification of the Plan of the Spanish Language Area. This project is justified from on the analysis of the results of the Saber language tests, the Spanish Language Area Plan and the Improvement Plan of the institution, in which there are different deficiencies. From on the results, it was developed a process of teacher training mediated by the Situated Training and oriented to the resignification of the curricular practice. For this, they were implemented workshops on interpretation and analysis of the educational policy documents of the Ministry of National Education, Knowledge tests and international tests (TERCE and PIRLS), with which it was built knowledge matrices essential for the elementary grades, which specify what students should do and know how to do in their respective academic degrees. Besides, it was possible to guide the comprehension about the teaching, it was analyzed and was evaluated the area plan of the Castilian language so that the teachers of the institution make informed decisions about the updating and curricular resignification.

*Degree work

** Faculty of Human Sciences, School of Education, Director: Gonzalo Ordóñez Gómez, Bachelor of Basic Education with an emphasis in Spanish Language

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado se desarrolla bajo la modalidad de práctica social, donde la universidad se extiende a la comunidad a través de los futuros profesionales, con el propósito de diagnosticar problemáticas reales del campo educativo y diseñar y aplicar alternativas de solución en proyectos que buscan la calidad de los grupos poblacionales¹. La modalidad tiene como objetivo brindar a los estudiantes un acercamiento a la realidad educativa de la región, lo que fomenta una actitud crítica, analítica e investigativa frente al campo educativo y aporta al fortalecimiento de las comunidades educativas a través del desarrollo de proyectos específicos.

En la práctica social se propuso y desarrolló un proceso de formación docente orientado a la resignificación del Plan de Área de Lengua Castellana y al fortalecimiento institucional. El acompañamiento se realizó mediante tres talleres, que buscaban, principalmente, brindar un espacio de aprendizaje y reflexión entre docentes que contribuyera a la toma de decisiones frente a su práctica pedagógica, curricular y evaluativa.

Además, con la implementación de los talleres se buscó establecer de forma consensuada los desempeños básicos de los grados tercero y quinto de la sede A, para la construcción de una matriz de saberes esenciales, interpretar los resultados de las pruebas Saber mediante el análisis de los documentos de la Política Pública Educativa y analizar el Plan de Área de Lengua Castellana desde los criterios establecidos por los lineamientos del MEN y la Ley 115. Este proceso fue consignado en diarios de campo que describen el acompañamiento a los maestros y los logros obtenidos a nivel actitudinal y cognitivo.

¹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Documentación por modalidades: aspectos generales [En línea]. Disponible en: https://www.uis.edu.co/webUIS/es/trabajosdegrado/aspectos_generales.html. [Citado el 7 de abril de 2018]

1. SITUACIÓN PROBLEMA

A partir del análisis de los resultados de las pruebas Saber se evidenció que en los grados 3 ° y 5 ° de básica primaria más de la mitad de los estudiantes no superaron los niveles básicos de desempeños requeridos para su grado en la competencia comunicativa lectora y escritora. Así mismo, un gran porcentaje de los estudiantes no realizan los procesos de pensamiento necesarios para responder las preguntas de mayor complejidad de la prueba, como plantear hipótesis, hacer deducciones e inferencias, comparar, juzgar y evaluar.

En el análisis del Plan de Área de Lengua Castellana se encontró que no se tienen en cuenta los resultados de las Pruebas Saber para su reestructuración y para la realización de los planes de mejoramiento, y que su construcción no es coherente con los desempeños que evalúan las Pruebas Saber. Además, no se evidencia un enfoque por competencias, ni se explicitan acciones didácticas orientadas a promover las competencias comunicativas de los estudiantes y los procesos de pensamiento de estas competencias.

Tampoco se realiza la correspondiente evaluación y actualización del Plan de Área, al contrario, se observa que el tiempo programado para las metas y objetivos institucionales ya ha cumplido su vigencia. De igual manera, no se muestra una adecuada comprensión e inclusión de la política pública, dado que en el documento solo se incluyen los Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares del Lenguaje para elaborar su marco teórico y los logros e indicadores de logros.

A partir de la situación encontrada, se concluye la importancia de ser resignificado y actualizado el plan de área de acuerdo a la política pública educativa y a un enfoque metodológico por competencias, en el que además se incluya una matriz de saberes esenciales que definan lo que los estudiantes deben saber en cada grado educativo.

2. JUSTIFICACIÓN

El proyecto se desarrolló en la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata al existir, previamente, un convenio desde la práctica pedagógica en el área de Lengua Castellana, en la cual se realizó una fase diagnóstica, que vinculada al proyecto de grado I, facilitó la autorización y apoyo de los directivos docentes en el análisis de los resultados de las pruebas Saber de 3°, 5° y 9° en lenguaje desde el año 2014 hasta el 2017, Plan de Área de Lengua Castellana y Plan de Mejoramiento.

De acuerdo con los resultados las pruebas Saber, el análisis del Plan de Área de Lengua Castellana y Planes de mejoramiento se evidencia la necesidad de resignificar y actualizar el Plan de Área y apoyar los procesos educativos en el área de Lengua Castellana, especialmente desde los grados de primaria, dado que son los grados donde las cifras demuestran mayor permanencia de los estudiantes en los niveles de desempeños insuficiente y mínimo durante los últimos cuatro años.

De tal forma, a partir del proceso de formación a los maestros de los grados tercero y quinto se esperaba orientar la comprensión sobre las competencias comunicativas, los procesos de pensamiento, los componentes del lenguaje y la lógica de los desempeños. Así mismo, fomentar una actitud crítica frente los documentos de la política educativa, necesaria para la toma de decisiones curriculares, evaluativas y pedagógicas que permita la resignificación del Plan de Área de acuerdo a un enfoque por competencias y la construcción y ejecución de planes de mejoramiento a partir de los resultados de las pruebas Saber.

3. OBJETIVOS

3. 1 OBJETIVO GENERAL:

Acompañar a los maestros de los grados tercero y quinto de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata Sede A, en el proceso de resignificación del Plan de Área de Lengua Castellana mediante el análisis de los documentos de la política pública y los resultados de las pruebas Saber, como apoyo a los procesos de mejoramiento de la Institución Educativa.

3. 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Establecer de manera consensuada con los maestros los desempeños básicos de los procesos de pensamiento para los grados tercero y quinto a partir del diseño de experiencias de comprensión e interpretación crítica de los referentes curriculares del MEN, los marcos teóricos de las pruebas Saber y las pruebas Internacionales (TERCE y PIRLS)
- Acompañar a los maestros en el proceso de evaluación y resignificación del Plan de Área a partir de los criterios de horizonte institucional, evaluación, pertinencia, transversalidad y didáctica, para que asuman el proceso de resignificación del Plan de Área ajustado a un enfoque por competencias y pertinente al contexto educativo.

4. IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata fue fundada el 20 de enero de 1888, con el nombre de Escuela de Artes y Oficios regentada por los Hermanos Lasallistas, y en el año de 1941 por Decreto No. 1427 del 29 de diciembre, se le da el nombre de Instituto Industrial Dámaso Zapata como Institución Educativa de carácter oficial.

Para el año 1951 se convierte por medio del Decreto 1342 de 1950 en una Institución dependiente de la Secretaría de Educación, en el año 2003 se fusiona con las concentraciones Merceditas Carreño, Electrificadora de Santander, Instituto María Cano, San Ignacio de Loyola, Instituto Niña María, Jardín Infantil Nacional y Concentración Rural de Bosconia como una sola Institución educativa. Cada una de las instituciones fusionadas se determinan a partir de la fecha con el nombre de Instituto Técnico Superior Dámaso Zapata, con Sedes A, B, C, D, E, F, G y H, respectivamente.

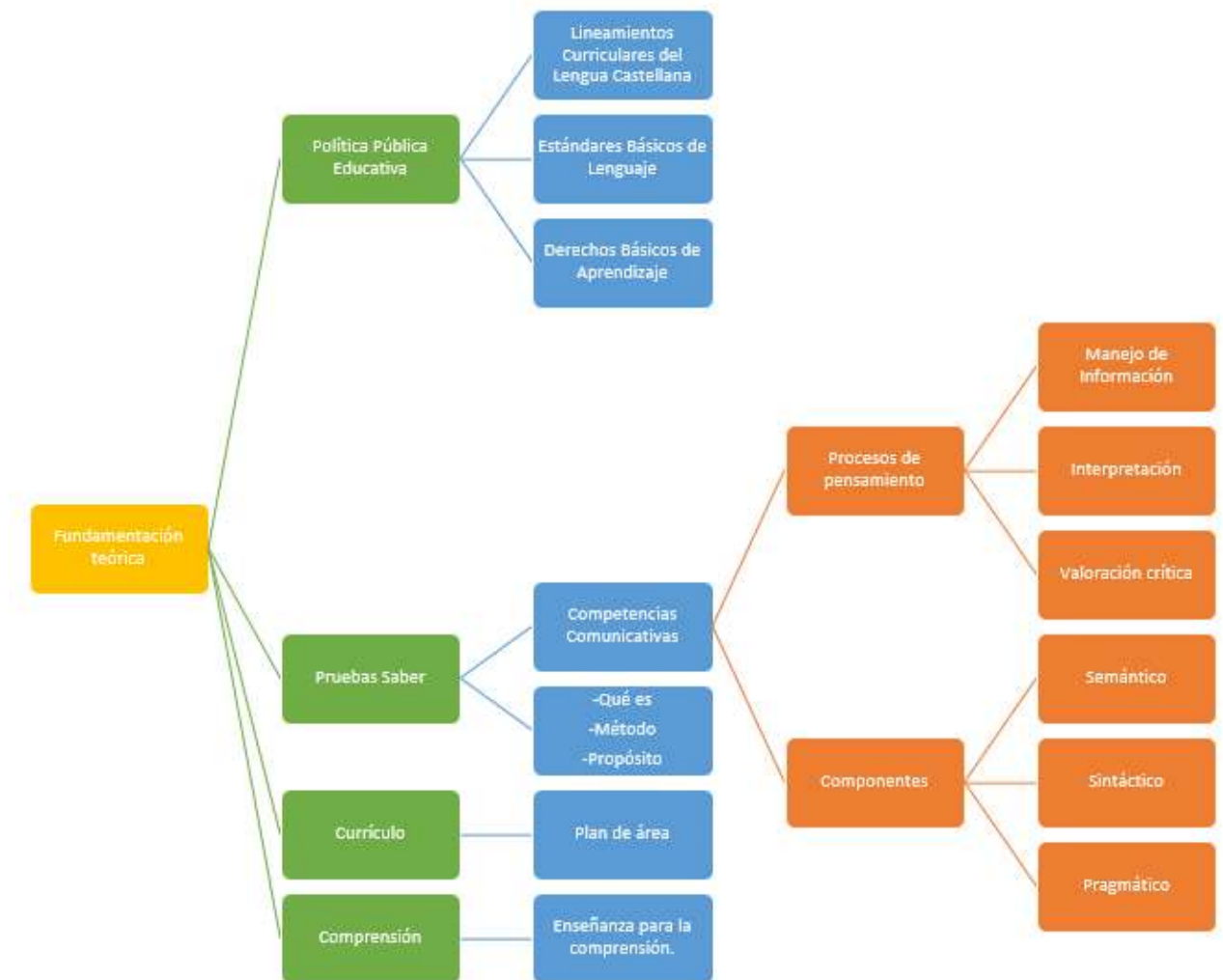
Actualmente, la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata cuenta con las sedes A (IE Técnico Dámaso Zapata), sede B (MERCEDITAS CARREÑO), sede C (MARIA CANO) y sede D (JARDÍN NACIONAL POPULAR), las cuales ofrecen los niveles de educación formal en preescolar, básica primaria y secundaria y medio técnica, en las jornadas de la mañana y tarde. La sede A, donde se desarrolló el proyecto con 18 maestros de los grados tercero y quinto de primaria, en ambas jornadas, cuenta con 4.752 estudiantes entre hombres y mujeres, 185 docentes, 17 auxiliares administrativos y 10 directivos.

Su misión es “Formar bachilleres técnicos industriales con criterios de pertenencia, responsabilidad, ética social, libertad, servicio, excelencia, innovación y liderazgo para que se desempeñen laboralmente en el mercado como personas capaces de asumir un papel protagónico dentro de la sociedad y continuar una educación superior acorde con las exigencias sociales y tecnológicas actuales.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1 ESTRUCTURA DEL MARCO DE FUNDAMENTACIÓN

La Figura 1. Mapa conceptual del marco de fundamentación



5.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA SOCIAL

5.2.1. Análisis de la política Educativa. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)² estipula en el artículo 77 la *autonomía escolar* que le otorga libertad a los Establecimientos Educativos para diseñar y desarrollar su currículo, en donde se establezca un 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. Sin embargo, el diseño curricular está regulado por el MEN mediante la publicación de los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Competencias, tal como se fija en el artículo 148 de la misma ley.

De esta manera, los documentos oficiales publicados por el MEN tienen la intención de servir como una orientación para la práctica curricular y pedagógica de los docentes y directivos docentes. No obstante, las publicaciones de la política pública colombiana han sido redundantes, lo que produce una saturación de los documentos guía para los docentes y un escaso estudio y comprensión de estos. A continuación, se plasma un recorrido histórico de las publicaciones del MEN con el fin de dar una mirada global a la política pública educativa que permita hacer un análisis de la misma.

En 1998 se publican los **Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana**, con el propósito de brindar unas orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares para los docentes en la fundamentación y planeación de las áreas obligatorias. En el documento se concibe la enseñanza de la Lengua Castellana como un proceso que requiere la adquisición de unas competencias comunicativas, así mismo, se propone por primera vez la evaluación por competencias en la cual se plantea el modelo de evaluación del ICFES. Este es considerado un avance en la política pública nacional, aunque la discusión sobre una forma de educar que

² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8, febrero, 1994) por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá DC. 1994.

garantizara niveles de comprensión e interpretación ya se había dado en la década de los treinta desde Evangelista Quintana en el libro *la alegría de leer*.³

En el año 2002 se dio inicio la construcción de los estándares de competencias que fue publicado en 2006 con el nombre de *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, presentados como unos parámetros sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden en la escuela. La estructura de los estándares del área de Lengua Castellana está conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos que evidencian su materialización, a partir de cinco factores⁴: la producción textual, la comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y ética de la comunicación. La estructura de los estándares facilita la asimilación de esta por parte del cuerpo docente y garantiza los niveles de interpretación y el desarrollo de las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir).

Sin embargo, en la política educativa colombiana existe una tendencia a retroceder en la discusión sobre la forma de educar. De acuerdo con Fabio Jurado⁵, esto se dio con la publicación de los **Derechos Básicos de Aprendizaje** (DBA) en el año 2015, cuando el MEN establece por medio del Decreto 0325 la implementación del “Día E”, y publica los DBA junto con la Matriz de referencia como parte de la “Caja de Materiales” del proyecto “Siempre día E”.

Según Jurado⁶, con la publicación de los DBA en 2015, el Ministerio de Educación Nacional neutraliza los avances que se dieron en documentos como los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos en Competencias, dado que orientan la discusión de la enseñanza de la Lengua Castellana enfocada en la

³ QUINTANA, Evangelista. *La alegría de leer*. 35 Ed. Bogotá, DC. 1938. 64 p.

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. 2006. p 13

⁵ ENCUESTRO RESLE: ENCUESTRO REGIONAL DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LECTURA Y ESCRITURA (1: 19, noviembre, 2018) *Hacia la construcción de la calidad de la educación: El lugar del área de Lenguaje*. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. 2018. 27 p.

⁶ Ibid

lectura desde los enfoques fonéticos, fonológicos y gramaticales y deja ausente el enfoque comunicativo, ignorando que este ya estaba siendo asumido por la comunidad docente.

A partir de las críticas emitidas por la Red Colombiana Para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, en la segunda versión de los DBA se observaron avances en los aspectos mencionados. Sin embargo, en la segunda versión se encuentran algunas secuelas de la preocupación por introducir en el currículo aspectos formales del lenguaje que, aunque no dejan de ser importantes, debe darse desde un enfoque comunicativo y social considerado como la forma más auténtica y pertinente para aprender los aspectos gramaticales y cualificar los procesos comunicativos.

Se reconoce que en la segunda versión de los DBA no se encuentra la perspectiva fonética y fonológica para los primeros años de escolaridad que llamaba a cultivar la relación entre sonidos, fonemas y grafías sin tener en cuenta el contexto comunicativo, que estuvieron presentes en la primera versión. Además, el documento se ajusta a los procesos que ya se insinuaron en los Lineamientos Curriculares.

De acuerdo con Jurado⁷, los DBA tienen un carácter ambivalente y manipulador, dado que en estos se aclara que sólo son referentes para consideración de los docentes en la construcción curricular en las instituciones educativas y funcionan como un elemento de reflexión y análisis. Pero, al tiempo que reconoce la autonomía de los docentes, introduce un discurso autoritario y unilateral, que indica al docente lo que debe hacer.

Además, en los DBA se diluye el concepto de lectura crítica, cuando la define como “la que parte del texto, pero sale del mismo de manera que el estudiante proponga y ofrezca aportes, soluciones, ideas al respecto ¿Qué opinión puedes dar acerca de la noticia? ¿Qué podrías hacer para solucionar o aportar a la situación? ¿Qué crees

⁷ Ibid

que pasó después a los involucrados?”⁸ ya que insinúa que la lectura crítica se produce cuando se emiten opiniones sobre lo que se lee, y según Jurado, la lectura crítica no sólo consiste en expresar opiniones o pareceres sobre los textos, sino que implica “apoyarse en el texto, salir de este para construir hipótesis interpretativas y regresar de nuevo al texto para probar estas hipótesis y activar el repertorio cognitivo del lector, donde aparecen otros textos que se han leído y se construye el diálogo intertextual en el texto que se lee.”⁹

De tal manera que la lectura crítica está asociada con la intertextualidad o estrategia que permite reconocer que hay textos que hablan en el texto que se lee. Además, esta es la manera como evalúan las pruebas Internacionales, pues piden que el lector muestre una dinámica versátil del pensamiento cuando logra reconstruir las voces que hablan en el texto.

El autor señala que no existen mayores diferencias entre las mallas de aprendizaje de los DBA y los programas curriculares de los 70 o del documento de renovación curricular de 1984 ya que se persiste en una enseñanza fragmentada y silábica de la escritura y no se tiene en cuenta el contexto comunicativo, es decir, se incentiva una enseñanza desligada de los fonemas y grafías que no atiende al desarrollo de la competencia comunicativa lectora y escritora del estudiante.

5.2.2 Competencias Comunicativas. Las competencias comunicativas se dividen en dos procesos fundamentales, el primero es la comunicación escrita, que se refiere a la generación de significados, para expresarse y transmitir información. El segundo es la comunicativa lectora que trata de la búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados de diferentes tipologías textuales y otras formas de comunicación no verbal¹⁰, esta se integra en tres procesos de pensamiento (Manejo

⁸ MEN. Orientaciones pedagógicas. Grado quinto. Colombia, 2016.

⁹ ENCUESTO RESLE: ENCUESTO REGIONAL DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LECTURA Y ESCRITURA (1: 19, noviembre, 2018) Hacia la construcción de la calidad de la educación: El lugar del área de Lenguaje. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. 2018.

¹⁰ MEN. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. p 21.

de información, interpretación y valoración crítica) que se vinculan con los tres componentes. A continuación, se trata de forma más amplia estos conceptos y sus relaciones.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los Lineamientos para la aplicación muestral y censal 3°, 5° y 9° de las Pruebas Saber, la competencia comunicativa escritora hace referencia a las habilidades requeridas para la producción de textos escritos. Estas habilidades implican responder a la intención comunicativa, cumplir con los procedimientos sistemáticos para su elaboración y utilizar los conocimientos de quien escribe sobre los temas tratados y sobre el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas que requiere que el estudiante sea capaz de llevar a cabo las fases de la escritura: la preescritura o planeación, la escritura y la revisión.

Del mismo modo, la competencia comunicativa lectora es definida como las habilidades y capacidades que tiene un estudiante para leer e interpretar diferentes tipos de texto, lo que requiere llevar a cabo procesos cognitivos básicos como ubicar, seleccionar y almacenar información, realizar inferencias, formular hipótesis, hacer relaciones de intertextualidad y juicios de valor en torno a lo que dice un texto, la manera en como se organiza y la situación comunicativa en la que este se presenta.

Las habilidades mencionadas se estructuran de manera progresiva en tres procesos de pensamiento: **manejo de información, interpretación y valoración crítica**. En el primer proceso, el estudiante explora el texto para buscar, ubicar e identificar información específica o relevante; la selecciona y establece si es pertinente y responde al cumplimiento de una tarea específica y la resolución de problemas en diferentes contextos. Estos ejercicios de obtención de información pueden darse en diferentes grados de dificultad, por un lado, la ubicación y selección de la información explícita, y de una forma compleja, la ubicación de información sinónmica, que requieren habilidades de categorización y discriminación entre datos.

En el proceso de **interpretación** el estudiante comprende información explícita e implícita en los textos, y a partir de esta realiza comparaciones y contraste de la información, formula hipótesis, realiza inferencias, elabora conclusiones, y establece relaciones de intertextualidad y relaciones entre contenidos y saberes previos, con el fin de alcanzar una comprensión global del contenido, la estructura y la situación comunicativa del texto.

La **valoración crítica** es el proceso en el cual el estudiante comprende los planteamientos expuestos en un texto y lo contrasta con su conocimiento previo o con información proveniente de otros textos para que articulen y defiendan unos puntos de vista propios, juzguen y evalúen la calidad y relevancia de los textos desde los diferentes componentes.

Los procesos de pensamiento se articulan con los diferentes componentes del texto que son evaluados en las Pruebas Saber, estos son: **el sintáctico, el semántico y el pragmático**. El componente **sintáctico** hace referencia al esquema lógico de organización del texto, la coherencia, la cohesión, la tipología textual y el léxico. El componente **semántico** se refiere al significado¹¹; la microestructura y macroestructura¹², entre ellas la coherencia local y lineal: la lógica del desarrollo de la información y la organización de las ideas y el eje temático. El componente **pragmático** hace referencia a la situación comunicativa del texto que comprende su intención y propósito, los actos de habla, los componentes ideológicos y políticos, los usos sociales, los contextos, el enunciador y enunciatario del texto.

Tabla 1. Relación entre procesos de pensamiento y componentes

Componente\ Proceso de pensamiento	Sintáctico	Semántico	Pragmático

¹¹ ICFES. Lineamientos para la aplicación muestral y censal pruebas Saber 3°, 5° y 9°. 2016. p 23

¹² MEN. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, 1998. p. 36

Manejo de información	Identificar, recuperar y usar información de la estructura explícita del texto.	Identificar, recuperar y usar información explícita en el contenido del texto.	Identificar, recuperar y usar información explícita de la situación de comunicación.
Interpretación	Interpretar la información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Interpretar información implícita sobre el contenido del texto para construir su sentido global.	Interpretar elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
Valoración crítica	Evaluar estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	Evaluar elementos del contenido del texto y su relación con el propósito comunicativo o su estructura.	Evaluar la información explícita o implícita de la situación de comunicación.

En concordancia con la política pública nacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) plantea la competencia comunicativa lectora como la capacidad que tiene una persona “para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad”¹³. De esta manera, al evaluar la competencia lectora en los estudiantes, las pruebas Saber tienen en cuenta las habilidades del alumno en el acercamiento

¹³ OCDE. PISA 2006: Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. p. 48

a diferentes tipos de textos que corresponden a las diversas situaciones con las que se encuentran las personas en su cotidianidad.

Para la OCDE los *procesos de la competencia lectora*¹⁴ se integran por la obtención de la información, la comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración del contenido del texto y la reflexión y valoración de la forma de un texto, lo que evidencia una correlación entre lo que plantea el MEN sobre la comprensión lectora y la perspectiva internacional.

5.2.4. Comprensión. Según Tina Blythe y David Perkins¹⁵ la comprensión se considera como la “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.”¹⁶ De acuerdo con esta afirmación, la enseñanza de saberes es necesario como antecedente para la comprensión, pero no para su enseñanza. Entonces, su desarrollo implica que el estudiante maneje la diversidad de tareas sobre un tema enseñado, tareas que sean estimulantes intelectualmente, que hagan que el aprendiz pueda aplicar los tópicos a situaciones reales, es allí donde se reconoce que se logró la comprensión.

Este es un proceso continuo, ya que en el desarrollo de la comprensión nunca se logra entender en la totalidad un tópico, sino que de forma gradual se van evidenciando focos de iluminación o certeza del saber, afirmados en expresiones como “ya entiendo”, que son indicios de que el proceso realiza.

De acuerdo con Perkins, “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora.”¹⁷ En este sentido, se considera, dentro del marco conceptual de la

¹⁴ Ibid p. 51

¹⁵ BLYTHE, Tina. Enseñanza para la comprensión, guía para el docente. Buenos Aires, 1999.

¹⁶ PERKINS, David. ¿Qué es la comprensión? En: La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires, 1999. P 67.

¹⁷ Ibid. P. 40

Enseñanza por la Comprensión, los desempeños flexibles como **desempeños de comprensión**.

El desempeño de comprensión se trata de que el estudiante use lo aprendido de una forma novedosa en diferentes circunstancias y lo lleve más allá de lo que ya sabe. Los desempeños de comprensión constituyen el núcleo del desarrollo de la comprensión y deben estar vinculados a las **metas de comprensión**. La metodología de los Estándares Básicos en Competencias se fundamenta, precisamente, en la noción de desempeños y niveles de desempeños como evidencia de los niveles de comprensión que alcanza el estudiante.

Comprender, entonces, hace referencia a una aprehensión global del tópico como una unidad, pero, además de eso, consiste en utilizar la aprehensión para construir o agregar nuevos saberes, ya sea mediante la relación de los conceptos con la vida cotidiana, la elaboración de ejemplos o al transversalizarlo con otros tópicos de la misma o de diferente área. Como expresan los autores, “Desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas”¹⁸.

5.2.5. La enseñanza para la comprensión. Para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y elaborar un currículo en su complejidad teniendo como prioridad la comprensión, Tina Blythe y David Perkins plantean cuatro ideas clave: Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

El tópico generativo es el que da inicio a la activación de un tema que se vaya a tratar, este debe tocar y relacionarse con el tema (ilustrar de forma interesante las cuestiones que rodean al tema, teoría, concepto, tema o idea, etc.). El tópico debe ser central para una o más disciplinas o dominios; debe ser atractivo para los alumnos y accesible, es decir, que le permita al aprendiz estudiar el tópico mediante

¹⁸ Ibid. P. 43

una gran cantidad de recursos, debe despertar el interés del docente y debe tener múltiples conexiones entre las experiencias cotidianas de los estudiantes y los tópicos.

Una de las dificultades que se observan en la realidad educativa es que el tópico obligatorio en el currículo no se encuentra integrado como uno generativo y que, además, no son centrales para una disciplina, ni accesibles e interesantes. Para ello, se sugiere agregar a este tópico un tema o una perspectiva de estudio para darle ese carácter generativo. Aunque esto puede ser contraproducente, ya que, si el tópico es demasiado general, es propenso a diversos puntos de vista y dispersión del objetivo de comprensión, por este motivo se crearon las metas específicas de comprensión para cada tópico.

Las **metas específicas** se pueden formular en enunciados o preguntas que se presentan directamente a los estudiantes. Además, se plantean unos hilos conductores (o metas abarcadoras) que describen las comprensiones más importantes que, a su criterio, los alumnos deberían obtener de sus clases. De tal forma, cada unidad individual tiene unas metas de comprensión que están cohesionadas con las metas abarcadoras o hilos conductores. Estos últimos guían lo que el estudiante debe alcanzar en cada subunidad de la unidad de estudio, sobre la cual se planteó el tópico generativo y la meta de comprensión. Los hilos conductores son importantes porque guían al estudiante, lo centran en el desarrollo de las comprensiones esenciales y evitan que el análisis se disperse o se desvincule de la meta de comprensión.

Como último elemento se plantea la evaluación diagnóstica continua, que atiende al proceso de aprendizaje del estudiante más que al resultado. Este tipo de evaluación permite que el docente plantee unos criterios públicos y claros de evaluación del trabajo académico y el proceso de comprensión, la retroalimentación entre docente-estudiante y entre estudiantes y posibilita la reflexión durante el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, es indispensable, en la construcción de un currículo enfocado en la enseñanza para la comprensión, tener en cuenta las ideas claves expuestas por Tina Blythe y David Perkins, y contextualizarlos a las realidades educativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes junto con los documentos de la política pública educativa.

5.2.6. Pruebas Saber. Las pruebas Saber integran el sistema de evaluación estandarizada del país, que abarcan desde la básica primaria, aplicada en los grados tercero, quinto y noveno, hasta la educación media, en once grado, y la educación superior con las pruebas Saber pro y TyT. Estas tienen la finalidad de monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes, como seguimiento de calidad del sistema educativo.

5.2.6.1. Método de evaluación de las pruebas. Las pruebas Saber utilizan una metodología de evaluación llamada Modelo Basado en Evidencias (MBE)¹⁹, este consiste en un conjunto de procesos que permite explicitar el dominio de las competencias de un estudiante a partir de preguntas. El proceso consiste en cinco pasos, el primero es explicitar qué se quiere medir, específicamente *las competencias* que van a evaluarse y sus categorías. En el caso de la evaluación en Lenguaje, se evalúan las competencias comunicativas lectora y escritora.

En el segundo paso se construyen las *afirmaciones*, que traducen el estándar en desempeños, estos se refieren a las acciones complejas de pensamiento necesarias para solucionar problemas comunicativos en un contexto particular, usando saberes que deben alcanzar los estudiantes en un grado determinado. Además, describen las exigencias conceptuales y cognitivas que se requieren para responder preguntas con diferentes grados de complejidad.²⁰

¹⁹ ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016. p. 16

²⁰ ICFES. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral. 2011

El tercer paso se trata de elaborar *evidencias*, que representan ejecuciones observables y revelan si el desempeño ha sido alcanzado. En el cuarto paso se definen las *tareas* a partir de la descripción de las evidencias, que son una actividad específica que se requiere que los estudiantes hagan en la evaluación y finalmente, el último paso consiste en elaborar las *preguntas* a partir de estas tareas.

Las pruebas Saber muestran el dominio de las competencias comunicativas en niveles de desempeños, que se clasifican en cuatro: el Insuficiente, el nivel mínimo (que corresponde al proceso de manejo de información), el nivel satisfactorio (en el que se evalúan los necesarios para la comprensión y la interpretación) y el nivel avanzado (que evalúa la valoración crítica).

Es necesario aclarar que la clasificación de los niveles de desempeño no corresponde estrictamente a cada uno de los procesos de pensamiento mencionados anteriormente, pues en estos niveles se muestra un progreso gradual y se ordenan en un continuo de creciente complejidad, siendo los inferiores la base para los niveles más avanzados de los saberes. Por ejemplo, en el grado tercero los niveles satisfactorio y avanzado incluyen los desempeños referentes a procesos de interpretación y no la valoración crítica, y en el grado quinto y noveno, los desempeños del nivel avanzado sí requieren los procesos de valoración crítica.

Esta organización posibilita “saber cómo se encuentran los estudiantes de un Establecimiento Educativo en relación con la capacidad para resolver preguntas o problemas de distintos niveles de complejidad, analizar los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y establecer las diferencias entre ellos. Esto permite orientar la definición de metas específicas y/o diferenciales de mejoramiento y realizar comparaciones con distintos grupos de referencia”²¹.

Debido al MBE cada una de las preguntas realizadas en la prueba corresponde a un desempeño del área y son seleccionadas de forma que permitan describir los

²¹ ICFES. Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas Saber. 2016, p.16

niveles de desempeños posibles y valorar las competencias que han desarrollado cada uno de los estudiantes en los distintos grados educativos. Además, cada uno de estos desempeños muestran una *relación específica entre un proceso de pensamiento y un componente en un contexto específico*, lo que permite valorar los procesos de pensamiento que han desarrollado los estudiantes y sus conocimientos acerca de los componentes del texto con el propósito de conocer los aprendizajes que logran o no los estudiantes y a partir de ello emprender acciones para el mejoramiento.

5.2.6.2. Propósitos de la prueba. Según el ICFES, la prueba Saber se contempla como una evaluación formativa que tiene como propósito principal evaluar para mejorar. Mediante la que se brinda información pertinente sobre las debilidades y fortalezas en el desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes, las cuales permiten que los entes responsables, como los docentes, directivos docentes, la Institución Educativa en general, la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, tomen las acciones necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa que se brinda a la población estudiantil desde los Establecimientos Educativos.

Este tipo de pruebas a pesar de no tener unas consecuencias formales, “modifican la realidad a través del aprendizaje de los individuos, que logran nuevas visiones sobre su propio desempeño, el de sus alumnos o el de las instituciones de las que forman parte.”²² De modo que, a través de la prueba, se logra comprender la realidad con la que se está trabajando y tomar decisiones que permitan a los estudiantes avanzar en los niveles de desempeños estipulados y lograr el desarrollo de todos los procesos de pensamiento que implican las competencias comunicativas²³

²² RAVELA, Pedro. Para comprender las evaluaciones educativas. San Marino, 2006, p. 39

²³ ICFES. Lineamientos para la aplicación muestral y censal pruebas Saber, 2016.

Por consiguiente, el presente trabajo busca ofrecer a los docentes y directivos docentes herramientas para interpretar los resultados de las pruebas Saber y plantear posibles planes de mejoramiento para el aprendizaje de los estudiantes y la resignificación del Plan de Área de Lengua Castellana.

5.2.7. Currículo y Plan de Área. De acuerdo con la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas tienen la libertad diseñar un currículo integrado por un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que guíen la formación integral que se imparte en la Institución, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la comunidad educativa.

De la misma forma, en el artículo 79 de la Ley 115, el plan de estudios se define como un “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los Establecimientos Educativos.”²⁴ A partir de ello, las instituciones educativas gozan de autonomía para diseñar los planes de área para cada disciplina, con el fin de que este sea adaptado al contexto institucional y necesidades educativas.

De esta manera, son los docentes los responsables del diseño curricular en todas las áreas, teniendo en cuenta tanto los documentos de la política pública educativa (los Estándares Básicos de Competencias, los Lineamientos Curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, las Guías de Orientación e Interpretación de las Pruebas Saber, los Derechos Básicos de Aprendizaje y la Guía 34: Guía de Mejoramiento Institucional) como los lineamientos publicados por MEN²⁵ que definen los aspectos fundamentales del plan de estudios.

²⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8, febrero, 1994) por la cual se expide la ley general de la educación. Bogotá D. C. 1994. P. 51

²⁵ Ibid., p 51

De acuerdo con lo anterior, la elaboración del Plan de Área debe tener en cuenta cinco dimensiones que encierran los aspectos fundamentales establecidos por el MEN, estas son: horizonte institucional, evaluación, pertinencia, transversalidad y didáctica.

El horizonte institucional permite que los maestros se involucren en la definición de la identidad institucional, sus fines y propósitos y, de acuerdo con ellos, vincular los principios, las creencias, los imaginarios, los fundamentos conceptuales y metodológicos de la Institución con la práctica pedagógica que es guiada mediante el Plan de Área.

La evaluación debe, de acuerdo con el Decreto 1290, identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes; proporcionar información para consolidar o reorientar los procesos educativos; aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional y determinar la promoción de los estudiantes.

El aspecto de pertinencia determina que el plan de estudios guarde congruencia con las condiciones y necesidades sociales de la comunidad educativa, lo que implica que la Institución esté proyectada a la comunidad de manera tal que tenga en cuenta las características sociales, económicas y culturales de las familias, que responda a las necesidades colectivas, necesidades educativas especiales y poblaciones con particularidades sociales y esté articulado con al contexto local, regional e internacional.

Por su parte, la dimensión de transversalidad se tiene en cuenta como principio de organización curricular para que facilite la labor de formación integral de manera que conecte y articule los procesos, dominios y desempeños de las áreas básicas y permite que los estudiantes logren integrar los contenidos y le den sentido al aprendizaje desde su relación con el mundo de la vida.

Por último, debe tenerse en cuenta un principio de didáctica, desde el cual se permita precisar, de forma conjunta, las estrategias didácticas del área de acuerdo

a un mismo enfoque, de tal manera que se articule con el modelo pedagógico de la institución educativa y favorezca la transversalidad disciplinar.

6. DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN

La práctica social se desarrolló en dos semestres académicos. En el primero, constituido por Trabajo de grado I, se realizó un análisis de la gestión académica de la Institución educativa, proceso para el cual se elaboraron análisis de diferentes documentos institucionales, tales como el Plan de Área de Lengua Castellana y el Plan de Mejoramiento Institucional, también se analizaron el Índice Sintético de la Calidad Educativa y los resultados de las Pruebas Saber en los grados tercero, quinto y noveno.

La fase inicial se desarrolló con la finalidad de presentar a los directivos docentes de la Institución Educativa una propuesta de acompañamiento y capacitación a los docentes de básica primaria, orientada a la resignificación del Plan de Área a partir de la política pública educativa y la reflexión de la práctica pedagógica y curricular con la que se contribuya a los procesos de mejoramiento institucional.

En el segundo semestre de la práctica social se planteó, en conjunto con los directivos docentes, un acompañamiento a los profesores de los grados tercero y quinto de básica primaria. El acompañamiento fue planificado en tres talleres (Anexo A), el primero consistió en comprender e interpretar críticamente los documentos de la política pública educativa nacional y los documentos de evaluación internacional.

Este taller se desarrolló en cinco sesiones: la primera se basó en la comprensión de los Estándares Básicos de Comprensión Textual; en la segunda sesión se realizó la interpretación crítica de los desempeños de las Guías de Orientación de las Pruebas Saber; en la tercera la interpretación crítica de los Derechos Básicos de Aprendizaje y la Matriz de Referencia; en la cuarta sesión la elaboración de la Matriz de Saberes Esenciales a partir de la información recolectada en las actividades anteriores y en la última sesión se realizó una interpretación crítica de los desempeños de las pruebas internacionales, tales como PIRLS y TERCE, para

compararlos con los referentes nacionales seleccionados y complementar la Matriz de Saberes Esenciales. Este taller se planteó con el propósito de que los docentes comprendieran los elementos que componen las competencias (desempeños, procesos de pensamiento, componentes) y establecieran relaciones entre estos.

En el segundo taller se realizó la interpretación crítica de los resultados de las pruebas Saber mediante los documentos de la Política Pública del Ministerio de Educación Nacional que se desarrolló durante dos sesiones, en la primera se reconoció la estructura de las pruebas Saber y en la segunda se hizo un análisis crítico de los resultados en los grados tercero y quinto de los últimos cuatro años, en donde se analizaron los desempeños, procesos de pensamiento y componentes que no lograban los estudiantes de acuerdo a los resultados observados y se plantearon posibles causas y soluciones de estos.

El último taller consistió en el análisis del Plan de Área de Lengua Castellana desde los lineamientos planteados por el MEN. Este taller se desarrolló en dos sesiones, en la primera se evaluaron los criterios de Horizonte Institucional, currículo, pertinencia, evaluación y didáctica (Anexo B), y en la segunda sesión, a partir de la pertinencia de los criterios se evaluó el Plan de Área de Lengua Castellana.

A continuación, se presenta el cronograma de actividades en el cual se encuentra el plan de acción dividido en las dos etapas de la práctica social, cada etapa contiene la descripción de las actividades desarrolladas y el tiempo en el cual se llevaron a cabo.

Tabla 2. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

PRÁCTICA SOCIAL I																					
ACTIVIDAD	Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio				
	MES/SEMANA	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Diligenciamiento de la aprobación del proyecto de grado en la Institución Educativa.	■																				
Solicitud para el acceso y estudio de los documentos Institucionales requeridos.		■																			
Recolección de la información.			■																		
Revisión de la literatura para interpretación de las pruebas Saber				■	■																
Análisis e interpretación de los resultados históricos de las pruebas Saber 3º, 5º y 9º.						■	■	■	■												
Revisión de la literatura sobre currículo y mejoramiento institucional											■										
Análisis del ISCE de la institución y del Plan de mejoramiento institucional												■	■								
Construcción de rejilla de evaluación del Plan de Área de Lengua Castellana															■						
Análisis del Plan de Área de Lengua Castellana																■	■				
Formulación de hipótesis interpretativas																		■			

6.1 ACTIVIDADES REALIZADAS

6.1.1 Actividades realizadas en la Práctica Social I. La primera etapa de práctica social se llevó a cabo mediante las siguientes fases:

- Revisión de la literatura de las pruebas Saber según Ravela²⁶, Guías de orientación e interpretación de las Pruebas Saber y Lineamientos para la aplicación muestral y censal de las pruebas 3°, 5° y 9°, por parte de las autoras.
- Análisis de los resultados de las pruebas Saber en los grados 3°, 5° y 9°, en los años 2014, 2015, 2016 y 2017 según los niveles de desempeño, promedio y desviación estándar, componentes del lenguaje y competencias comunicativas.
- Revisión de la literatura sobre currículo y mejoramiento Institucional, desde la Ley 115, Estándares Básicos en Competencias, DBA, Lineamientos Curriculares del MEN y la Guía 34: Mejoramiento Institucional.
- Análisis del ISCE de la Institución Educativa y del Plan de Mejoramiento Institucional a partir de la Guía 34.
- Construcción de una rejilla de evaluación del Plan de Área de Lengua Castellana de acuerdo con cinco criterios: horizonte Institucional, didáctica, evaluación, currículo y pertinencia.
- Análisis del Plan de Área a partir de los criterios establecidos en la rejilla de evaluación.
- Formulación de hipótesis interpretativas y recomendaciones por parte de las autoras.

6.1.1.1 Análisis de los resultados de las pruebas Saber en el área de Lenguaje.

Se realizó un análisis histórico (2014 - 2017) de los resultados de las pruebas Saber

²⁶ RAVELA, Pedro. Para comprender las evaluaciones educativas. San Marino. 2006, p. 250

3°, 5° y 9° desde tres tipos de resultados, niveles de desempeño, promedio y desviación estándar, componentes y competencias.

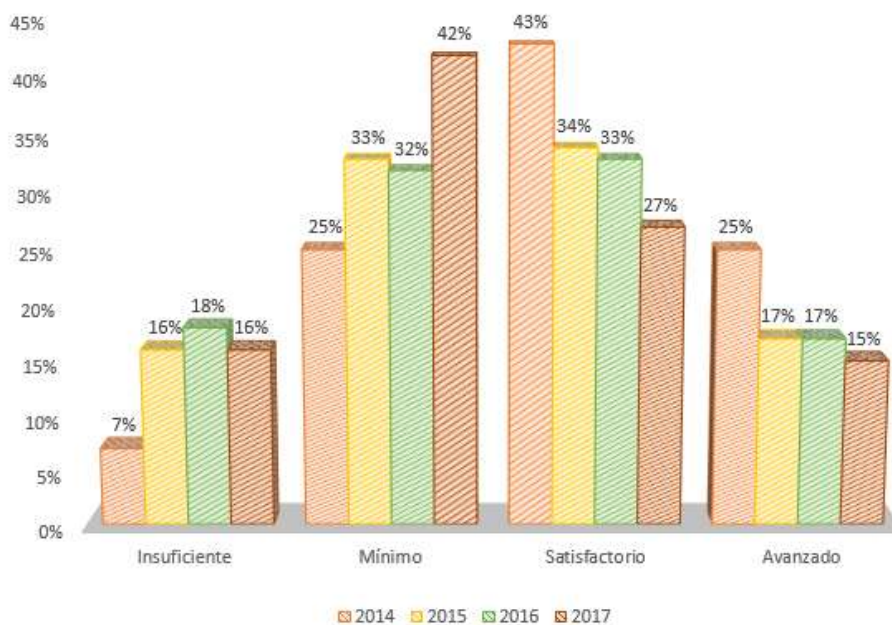
El análisis por *niveles de desempeños* muestra lo que los estudiantes son capaces de hacer según los distintos niveles de complejidad de las preguntas. En la interpretación de resultados se seleccionaron los desempeños no logrados por los estudiantes y a partir de estos se plantearon hipótesis sobre las posibles causas de los resultados y recomendaciones (anexo C) para fortalecer habilidades de la competencia lectora en el aula, a partir de teóricos como Mauricio Pérez Abril, Mabel Condemarín, Viviana Galdames, Alejandra Medina y Martha Stone y de documentos de la política pública educativa como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y documentos publicados por el ICFES como las Guías de Orientación y los Lineamientos para las aplicaciones muestrales y censales.

En el análisis de los resultados también se observó el *promedio* a nivel Institucional en la prueba de Lenguaje, puesto que este resultado indica el nivel de desempeño y desarrollo de las competencias. En la *Desviación Estándar* se analizó la dispersión de los resultados que muestra la equidad del proceso educativo. Para este análisis se tiene en cuenta que cuando la desviación estándar es muy alta, se hace necesario tomar acciones que aporten a su reducción.

En el resultado por *componentes* se observa el número de respuestas correctas para cada componente del área, que permite identificar en qué componentes están fuertes o débiles los estudiantes respecto a otros Establecimientos Educativos. En el área de lenguaje las preguntas se agrupan en los componentes sintáctico, semántico y pragmático, en consideración a los procesos de pensamiento que ocurre en la mente del lector cuando aborda un texto o necesita dar respuesta a cierta información. De igual forma, las competencias comunicativas lectora y escritora se observan las fortalezas y debilidades del grupo evaluado con respecto a otros grupos de Establecimientos Educativos.

6.1.1.1.1 análisis de los niveles de desempeño

Figura 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado tercero.

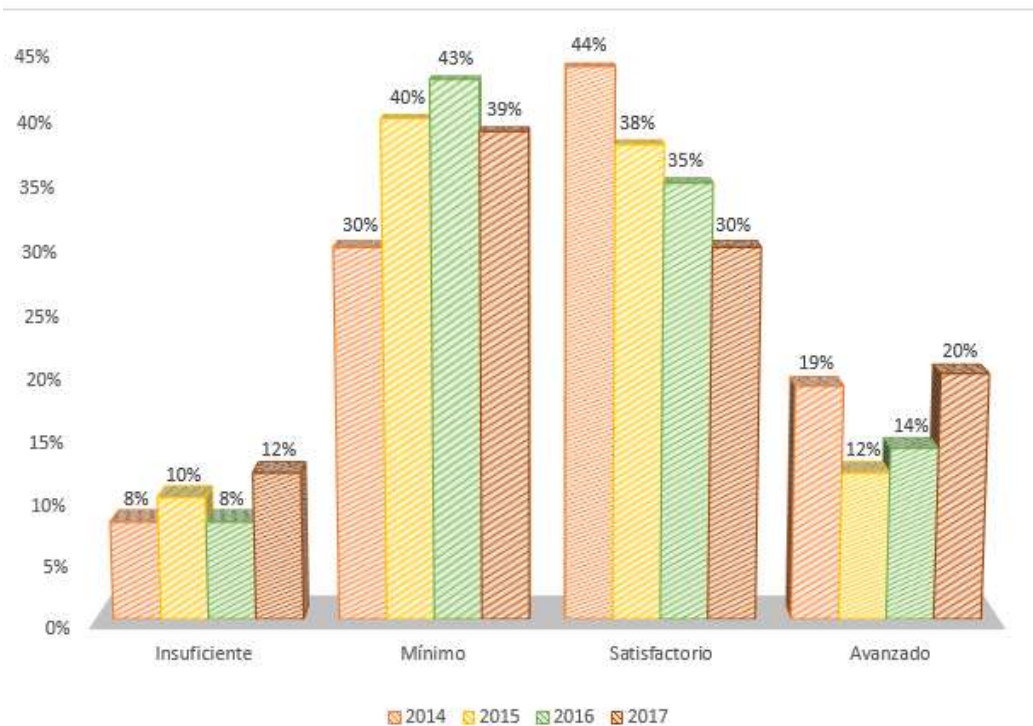


Fuente: ICFES SABER 3°, 5° y 9°. Reportes SABER. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje.

La figura 2 muestra que durante los cuatro años observados el número de estudiantes en los niveles insuficiente y mínimo crece progresivamente. Además, la cifra porcentual de estudiantes en el nivel insuficiente ha aumentado significativamente del año 2014 al 2017 sin considerar que el Ministerio de Educación Nacional establece que el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente no puede sobrepasar un 5%.

A continuación, se presenta el análisis de las pruebas Saber desde niveles de desempeño, promedio y desviación estándar, componentes y competencias.

Figura 3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado quinto



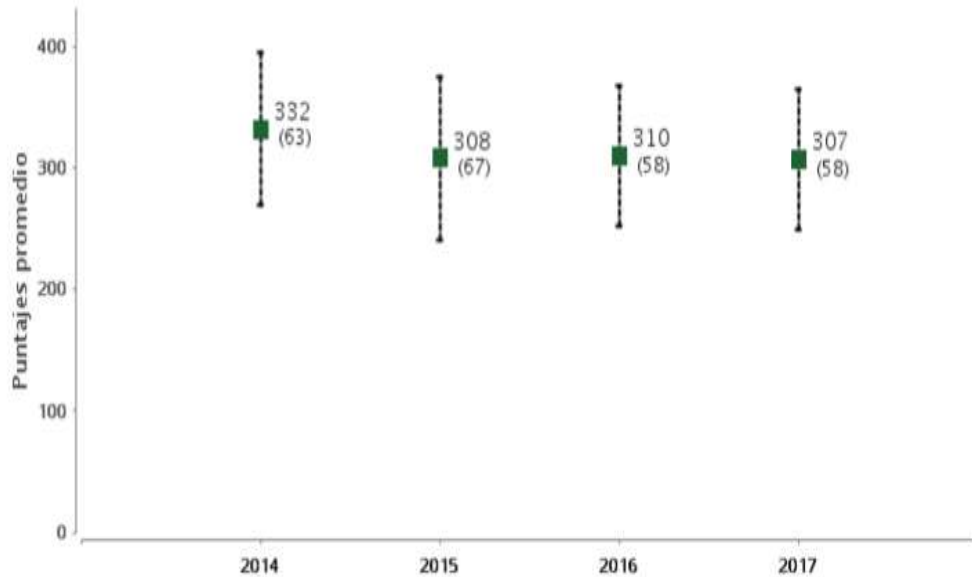
Fuente: ICFES SABER 3°, 5° y 9°. Reportes Saber. Resultados de grado quinto en el área de lenguaje.

El gráfico muestra la permanencia de los estudiantes en los niveles de desempeños básicos en comparación con el grado tercero, lo que evidencia que las debilidades en los grados inferiores no fueron superadas para este grado, además, se observa que en los tres años anteriores era mayor el número de estudiantes que lograron los aprendizajes esperados en el grado quinto.

6.1.1.1.2 Promedio y desviación estándar

A continuación, se presenta las gráficas del puntaje promedio y desviación estándar en el grado tercero y quinto en el área de lenguaje:

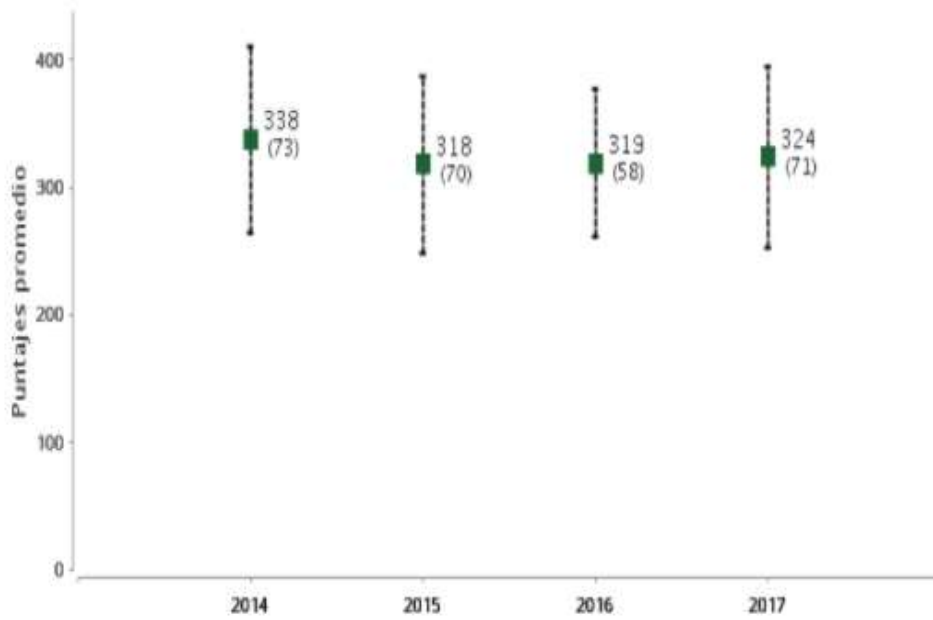
Figura 4. Puntaje promedio y desviación estándar en el grado tercero.



Fuente: ICFES SABER 3°, 5° y 9°. Reportes SABER. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje.

El puntaje promedio de los estudiantes ha disminuido significativamente ubicándolos en un nivel mínimo, lo que indica que el desempeño medio del Establecimiento Educativo ha desmejorado. Además, la desviación estándar muestra una alta dispersión que evidencia la heterogeneidad entre los resultados. Esta medida indica que los estudiantes no están aprendiendo al mismo ritmo o los aprendizajes no llegan de igual forma a todos, además, se observa que la mayoría de los estudiantes presentan desempeños bajos. También, se puede inferir que los resultados más altos compensan los niveles inferiores, con los que se obtiene mejor puntaje global de la Institución Educativa.

Figura 5. Promedio y desviación estándar de quinto grado.

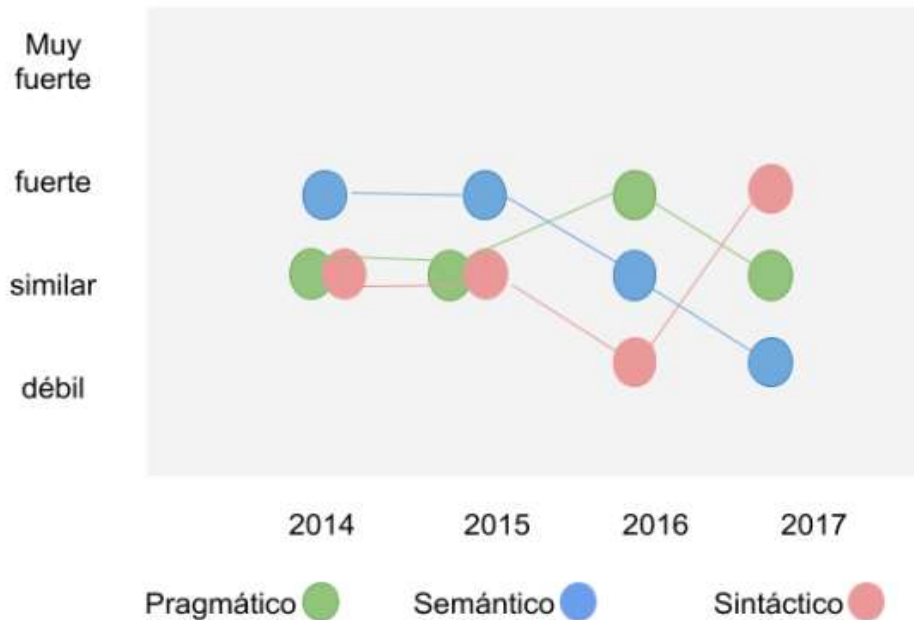


Fuente: ICES SABER 3°, 5° y 9°. Reportes SABER. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje.

En la figura 5 se puede apreciar que el grado quinto muestra una ventaja de 17 puntos en 2017 en comparación con el grado tercero, lo que demuestra que en los últimos cuatro años el promedio se ha mantenido siempre en el nivel satisfactorio. Sin embargo, en lo que respecta a la desviación estándar, el grado tercero evidencia una menor dispersión que el grado quinto. Los resultados son desfavorables porque un rango mayor de 70 puntos indica que existe una considerable inequidad dentro de las aulas de la Institución.

6.1.1.1.3. Componentes del lenguaje

Figura 6. Componentes de lenguaje - grado tercero.



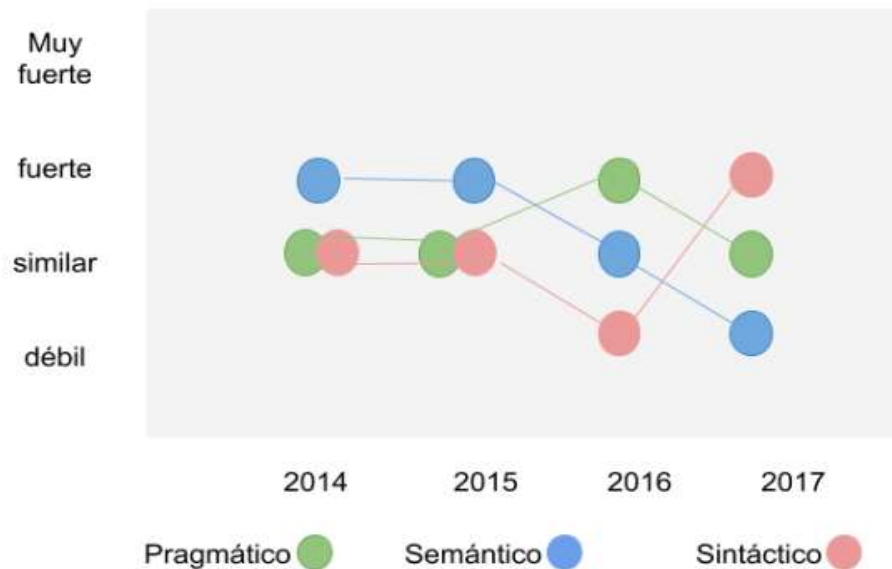
Fuente: ICFES SABER 3°, 5° y 9°. Reportes SABER. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje.

De acuerdo con la gráfica, en el último año el componente semántico es débil, lo que significa que los estudiantes no recuperan información explícita e implícita en el contenido del texto, no comprenden su coherencia y cohesión a partir de la organización micro y macroestructural, no realizan inferencias, ni formulan hipótesis a partir del contenido, no hacen procesos de intertextualidad y no enjuician o valoran información explícita e implícita del texto.

Sin embargo, el componente sintáctico muestra un progreso significativo, lo que quiere decir que los estudiantes de tercer grado han avanzado en procesos como la identificación de la estructura explícita e implícita del texto, en reconocer textos con diferentes tipologías y sus elementos de cohesión, y evaluar estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

El componente pragmático sólo estuvo fuerte en el año 2016, y para el año 2017 bajó hasta similar, es decir, los estudiantes no reconocen elementos explícitos e implícitos de la situación comunicativa del texto, no identifican su intención comunicativa y/o propósito y no evalúan información explícita o implícita de la situación de comunicación.

Figura 7. Componentes de lenguaje - grado quinto.



Fuente: ICFES SABER 3°, 5° y 9°. Reportes SABER. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje.

En la gráfica 11 se puede apreciar que, en el componente semántico, se desmejoró significativamente en el último año, esto quiere decir que para el año 2017 los estudiantes de quinto grado difícilmente logran hacer una lectura no fragmentada de textos cortos, sencillos y de carácter cotidiano, no comprenden su contenido global, no reconocen la precisión del tema, no categorizan, deducen o infieren información ni relacionan su contenido con información de otras fuentes.

En la competencia comunicativa escritora, que se encuentra en un nivel similar, los estudiantes no logran hacer uso de estrategias semánticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión.

El componente sintáctico presenta un avance significativo para el último año analizado, lo que implica que los estudiantes logran realizar los procesos de comprensión lectora correspondientes a este componente, tales como reconocer la estructura superficial del texto y comprender sus partes, identificar las secuencias que deben tener las ideas y explicar las relaciones entre las partes del texto.

6.1.1.1.4. Comprensión y producción textual

Figura 8. Competencias comunicativas - escritora y competencia comunicativa - lectora en el grado tercero.

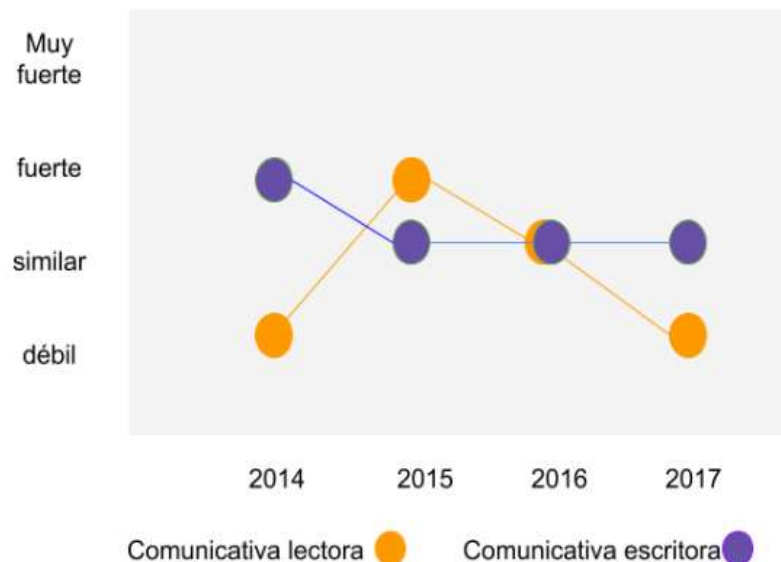


Fuente: ICFES SABER 3°, 5° y 9°. Reportes SABER. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje.

En la figura 8 se observa que los estudiantes de tercer grado realizan procesos de pensamiento referentes al manejo de información y la interpretación, esto quiere decir que logran recuperar y buscar información explícita de textos sencillos y relacionar la información dentro de estos para establecer el sentido global del texto. Además, logran hacer inferencias acerca de la intención comunicativa del texto e identifican elementos de concordancia y cohesión textual, para detectar la coherencia entre dos proposiciones.

En lo que respecta a la competencia escrita se presentan debilidades, los estudiantes logran, con dificultad, incorporar en el proceso de producción textual, elementos sintácticos para la construcción de textos coherentes. De esta gráfica se puede concluir que en la Institución Educativa prioriza, en el grado tercero, la competencia lectora y no trabaja en la fundamentación del proceso de escritura.

Figura 9. Competencias comunicativa - escritora y competencia comunicativa - lectora- grado quinto.



Fuente: ICFES SABER 3°, 5° y 9°. Reportes SABER. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje.

La competencia comunicativa lectora se encuentra en un nivel débil con respecto a los demás Establecimientos Educativos. Estos datos son preocupantes porque muestran que los estudiantes de quinto grado para el año 2017 no logran los procesos de pensamiento que exige la competencia comunicativa lectora, entre estos: ubicar, ordenar y usar información según la tarea requerida, identificar funciones de los elementos que estructuran el texto, realizar explicaciones sobre el contenido y propósito, relacionar partes del texto con otros, deducir e inferir, formular hipótesis, realizar caracterizaciones y evaluar el contenido, forma y adecuación del texto a la situación comunicativa.

Respecto a la competencia comunicativa escritora se puede apreciar que ha bajado de un nivel fuerte a un nivel similar con respecto a las demás instituciones. Estos resultados indican que los estudiantes que no desarrollan la competencia escritora no seleccionan y organizan información de acuerdo con la tarea solicitada, no comprenden el tipo de texto, estructuras, sus elementos ni las características que deben utilizar según determinada situación comunicativa.

6.1.1.2 Análisis del Plan de Área de Lengua Castellana. Para el desarrollo de las etapas de análisis se realiza un estudio del Plan de Área de Lengua Castellana, con el propósito de identificar cómo se articula el Plan de Área con los documentos de la Política Pública y con los resultados de las pruebas Saber. Este análisis se desarrolló teniendo en cuenta aspectos fundamentales en la construcción del Plan de Área como: el horizonte institucional, la didáctica, los procesos de evaluación, el currículo y la pertinencia del plan, establecidos en el Decreto 230 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional, los lineamientos de MEN y la Guía 34.

Desde el horizonte institucional se observa que en el Plan de Área se presenta unos propósitos para cumplir la misión, visión, objetivos del PEI y el perfil del estudiante, contemplados en la institución. En la misión se plantea educar

integralmente a los niños, inculcando valores de respeto y sana convivencia, formados como líderes, capaces de desempeñarse en la sociedad, y de forjar y seguir su proyecto personal. De tal manera, se propone desde el área, potenciar el desarrollo de las competencias comunicativas, que contribuyan en el desarrollo personal y al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes.

De igual manera la institución aspira en su visión “convertirse a mediano plazo, en una Institución educativa, altamente competitiva y de excelente calidad”, promoviendo el desarrollo integral de sus estudiantes en todos sus niveles educativos. Desde el área de Lengua Castellana se propone, para hacer posible la visión, fomentar las competencias y habilidades necesarias en el devenir personal y social de los estudiantes. Sin embargo, en el desarrollo del Plan de Área no se evidencia la forma en que se espera dar cumplimiento a tales propósitos y se desconoce la fecha en la que se estipula esta visión, por lo tanto, no es posible conocer en qué medida ha sido o no cumplida.

En los propósitos para lograr el objetivo del PEI y el perfil del estudiante, se busca el manejo de la lengua como instrumento de adquisición de aprendizajes, y su contribución en la comprensión de la realidad y el desarrollo de la propia personalidad. No obstante, no se explicitan las políticas de inclusión ni de investigación, así como tampoco existen unas estrategias pedagógicas mediante las cuales se realicen las acciones adecuadas en el cumplimiento de los objetivos planteados, ni la formulación de un enfoque metodológico. Además, las metas presentadas en el documento mencionado tienen como plazo los años 2004 y 2007, lo que quiere decir que el PEI se encuentra desactualizado, por lo que es imposible que las metas correspondan al Plan de Área, que, aunque también se encuentra desactualizado, hace parte de los últimos cinco años académicos.

En cuanto al aspecto teórico del documento, se encuentran varias deficiencias. Por un lado, los objetivos del área de Lengua Castellana se encuentran incompletos, estos deben contemplar lo establecido en la Ley General de la Educación, pero sólo se aprecian los objetivos estipulados para la educación básica en el ciclo de

primaria, sin tener en cuenta los objetivos que hacen parte de la educación básica en secundaria. Por otra parte, la base conceptual del Plan de Área es una copia literal de los lineamientos de Lengua Castellana, y sin embargo, no existe alguna referencia bibliográfica que dé cuenta de los documentos utilizados para construir el marco teórico. Además, en este no se muestra ninguna distinción entre competencias y procesos, ni entre niveles, desempeños y dominios del área.

En el currículo área de Lengua Castellana se plantea como un área transversal, en la cual se busca el desarrollo de las dimensiones ética, estética, afectiva, corporal, espiritual, cognitiva, comunicativa y socio- política, que posibilite el desarrollo integral del estudiante, pero no se muestran los criterios de transversalidad con las demás áreas y proyectos pedagógicos.

Respecto a la evaluación, el Instituto Técnico Superior Dámaso Zapata propone una evaluación por competencias, fundamentada en los estándares básicos del área, y en esta, la evaluación de componentes (semántico, sintáctico y pragmático), habilidades, procesos y subprocesos, que incluye los ejes articuladores de cada grado y los referentes conceptuales divididos en periodos de estudio. Sobre esto se puede observar que los logros e indicadores de logro se formulan en función no de contenidos, sino acorde al desarrollo de estas competencias y dimensiones en los estudiantes, lo que constituye un aspecto positivo. Sin embargo, el documento no contiene las actividades y estrategias pedagógicas que orientan la promoción de las competencias comunicativas y los procesos de pensamiento descritos en él, que respondan a la demanda educativa de los estudiantes.

También, se observa que las acciones de actualización del Plan de Área corresponden a modificaciones de logros e indicadores de logros y en algunos casos de contenidos y temas, sin tener en cuenta el aspecto conceptual, teórico y metodológico del documento. Este trabajo es realizado por la directora de área, quien solicita a algunos maestros de Lengua Castellana su colaboración para realizar los debidos cambios, pero este proceso se realiza de forma fragmentada e

individual, no todos los maestros contribuyen a la elaboración del Plan de Área, y otros ni siquiera conocen su existencia.

Un problema que influye para que no se logre debidamente es la poca comunicación entre los maestros de Lengua Castellana y la directora de esta área, quienes solo se reúnen tres veces al año durante las semanas institucionales. De igual forma, todos los planes de asignatura de los maestros de Lengua Castellana no son conocidos por la directora de área, y son realizados y modificados periódicamente según cada maestro lo crea pertinente.

De tal manera que la actualización del Plan de Área no se ha realizado en su totalidad a pesar de ser solicitado por los directivos de la institución. Para este año, sólo las profesoras del grado décimo han realizado las debidas modificaciones correspondientes a los logros, indicadores y ejes temáticos, junto con las metodologías de trabajo y actividades de refuerzo que no fueron contempladas dentro del Plan de Área de los años anteriores.

6.1.1.3 Propuesta de interpretación de los resultados de las pruebas Saber y Plan de Área de Lengua Castellana. Se plantea una propuesta de las posibles causas pedagógicas, curriculares y evaluativas que inciden en los bajos resultados de las pruebas saber. Los planteamientos que se exponen en este apartado tienen un carácter condicional, debido a que solo se toma como referentes el análisis realizado a las pruebas Saber entre los años 2014 a 2017 y el Plan de Área del Lengua Castellana de la Institución Educativa. Estas afirmaciones se sometieron a discusión con los maestros para generar la reflexión y la formulación de posibles líneas de trabajo en la resignificación del Plan de Área.

Las posibles causas pedagógicas, curriculares y evaluativas de los resultados de las Pruebas Saber son:

-No se lee en el aula diferentes clases de textos, por tanto, los estudiantes no manejan la silueta textual de estos textos, ni reconocen su función social e intención.

- No se precisa en los planes de área una teoría del significado, por lo que los estudiantes no aprendan a inferir el significado de una palabra a partir del contexto.
- No se realizan ejercicios de prelectura y de activación de saberes previos, los cuales puedan generar una mejor comprensión del texto durante la lectura.
- Se enseñan las definiciones y reglas de uso de los signos de puntuación, pero no se utiliza en la escritura de los textos.
- Después de la lectura no se guía los procesos de comprensión por medio de la formulación de interpretaciones y conclusiones sobre el texto, ni se discuten hipótesis previamente planteadas.
- se prioriza la descodificación de las palabras de un texto, la extracción de información o la recuperación su significado, sobre procesos de comprensión más avanzados.
- No se promueven actividades de lecturas que requieran la intertextualidad entre textos,
- En las actividades de clase no se enseñan estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información como resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas necesarios en los procesos de comprensión y producción textual.
- Se privilegia el uso de la lectura para enseñar aspectos gramaticales.
- No se desarrollan actividades que exijan comprender la totalidad del texto.
- Sobre los procesos de valoración crítica se privilegia el manejo de información e interpretación textual, o cuando esta se requiere solo se piensa como una forma de dar opiniones sin fundamentos sobre lo que se lee, del mismo modo, no se reconocen, ni problematizan elementos de la situación comunicativa como la intención, función y contexto presentes en cada texto, hecho que también dificulta este tipo de procesos de pensamiento.
- Debilidades en la construcción del Plan de Área de Lenguaje, en cuanto este no se relaciona con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los resultados de las pruebas Saber, ni se encuentra actualizado a los documentos fundamentales de la Política Pública como los Lineamientos Curriculares,

Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, Guía de Interpretación y Orientación de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°, los DBA y Matriz de Referencia.

-En la enseñanza y evaluación no se relacionan los procesos de pensamiento con los contenidos propios del área de Lengua Castellana y se priorizan los contenidos sobre la pedagogía y evaluación por competencias.

-No se toma como referente en los procesos pedagógicos los resultados y pruebas SABER, los cuales brindan información valiosa para conocer cómo están los estudiantes frente a los objetivos y metas propuestas.

-Los resultados por componentes y competencias muestran que en la educación básica primaria se prioriza el trabajo en la competencia lectora y se descuida la competencia escritora, por lo que se puede afirmar que no existe una visión cohesionada de ambas competencias comunicativas y se desconoce que los procesos de lectura y escritura se construyen de forma conjunta.

Para conseguir un progreso en las competencias comunicativas se propone implementar en el aula estrategias que propicien su desarrollo, esto implica abandonar el currículo de los contenidos y articular a este las habilidades de comprensión lectora, los procesos de pensamiento y las estrategias de escritura. Es decir, orientar la formación alrededor de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, lo que requiere evaluar, no contenidos, sino el proceso de formación del estudiante para identificar las habilidades a desarrollar y enfatizar en ellas.

6.1.1.4 Evidencias encontradas en la revisión del Plan de Área de Lengua Castellana. Posibles causas pedagógicas curriculares y evaluativas del Plan de Área:

-El Plan de Área se encuentra desactualizado a las nuevas Políticas de educación de calidad e incompleto en cuanto no presenta estrategias didácticas y evaluativas que respondan a una enseñanza y evaluación por competencias. Además, en este documento, tampoco se evidencia, respecto a los resultados de las pruebas Saber, planes y metas de mejora.

-No se articula, más allá de lo conceptual, con los documentos de la Política Pública: Lineamientos Curriculares, Estándares básicos de Competencias del Lenguaje, los DBA, Matriz de referencias, ni con las pruebas nacionales e internacionales. Por tanto, en el Plan de Área no se evidencia la discusión sobre los saberes esenciales, y, al contrario, la asignatura aún se estructura en contenidos y temas y no sobre competencias y procesos de pensamiento.

- Aunque se plantea la transversalidad del área de lenguaje con las demás áreas, no se especifica las estrategias y desarrollo de este proceso.

- No se observan proyectos para el mejoramiento del área, ni se incluye planes lectores que despierte en los estudiantes el interés por la lectura y mejore su competencia comunicativa lectora.

6.1.2 Actividades realizadas en la Práctica Social II. A partir del acuerdo de trabajo acordado y programado con los directivos docentes de la Institución Educativa se realizaron las siguientes actividades:

- Interpretación de los documentos oficiales del MEN por parte de los docentes y comprensión de las competencias, desempeños, procesos de pensamiento y componentes mediante ejercicios de relaciones entre los elementos.
- Identificación de la estructura de las pruebas Saber y análisis de los resultados en los grados 3°, 5° y 9° en niveles de desempeños, promedio y desviación estándar, componentes y competencias.
- Construcción de hipótesis sobre las posibles causas de los resultados de las pruebas Saber y formulación de posibles soluciones.
- Identificación y establecimientos de criterios para el análisis del Plan de Área de Lengua Castellana.
- Evaluación del Plan de Área de área a partir de los criterios consensuados.

6.2 LOGROS ALCANZADOS Y EVIDENCIAS

En el desarrollo de los talleres de capacitación docente de los grados tercero y quinto de primaria se utilizaron diarios de campos para consignar los avances observados en las dimensiones actitudinal y cognitiva de los maestros. Estas observaciones se consignaron en actas que fueron leídas y aprobadas por los docentes en las sesiones inmediatas.

De esta manera, se observó en la dimensión actitudinal que, en la presentación de la propuesta, los maestros se mostraron desinteresados por la realización de los talleres debido a distintas razones: no consideraban necesario el acompañamiento, veían inapropiados los horarios en que se establecieron las reuniones, creían que los talleres significaban una mayor carga laboral, por una parte se creía que ya era tarde la orientación en esa fecha del año puesto que no se podían modificar procesos ya planeados y, por otra parte, mencionaron que no necesitan orientación ni pedagógica ni curricular, ya que el Plan de Área de Lengua Castellana estaba en perfectas condiciones y cada maestro llevaba sus planes de estudio según creían pertinente.

En la dimensión cognitiva se observó que, inicialmente, los maestros presentaban dificultades para entender los resultados de la prueba Saber y así poder hacer uso pedagógico de estos, dado que no cuentan con la formación ni el acompañamiento necesario. En el conocimiento y uso de los documentos del MEN se observó que, aunque los maestros los reconocen como referentes para mejorar los aprendizajes, no han logrado comprenderlos y utilizarlos con la intención con que fueron propuestos, lo cual, según ellos, es consecuencia de la gran cantidad de directrices que se actualizan constantemente, pero, que no siempre son conocidas y claras para todos los docentes, quienes no reciben una orientación adecuada para entenderlos y así incluirlos de forma pertinente a sus planes de estudio.

En las discusiones en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de los resultados de las pruebas Saber, los maestros, en las primeras sesiones,

reconocían como consecuencia de los bajos resultados, el poco apoyo de los padres de familia en el proceso educativo, las malas actitudes de los estudiantes, el nivel socioeconómico, la inserción de nuevos estudiantes en cualquier periodo escolar del año, entre otros factores, pero no consideraban influyente su trabajo como docentes puesto que desde su perspectiva realizaban todo lo necesario para brindar una educación de calidad.

La información recolectada en los diarios de campo y las actas se sintetizó en un cuadro (Anexo D). A continuación se plantean los logros alcanzados a partir de los talleres en breves afirmaciones que obedecen a lo descrito en los diarios de campo y las actas aprobadas por los docentes.

En la dimensión actitudinal:

- Cambio de perspectiva sobre la propuesta del proyecto y del contenido de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

Esta afirmación se evidencia en una mirada global del anexo D, en el apartado de “logros alcanzados en la dimensión actitudinal”, debido a que el cambio de perspectiva frente al proyecto se da de forma gradual.

En la primera sesión del primer taller se observa el rechazo de los docentes para la implementación de los talleres: “Los docentes no consideran que el Plan de Área tenga errores o falencias, no consideran necesitar algún tipo de acompañamiento, no están de acuerdo con las decisiones que tomaron los directivos docentes y se evidencia resistencia para comprender la finalidad del proyecto y actitud defensiva frente a actores externos a la Institución” (anexo D, taller 1, sesión 1) Sin embargo, los maestros asistían a las reuniones por ser una imposición directiva.

En la tercera sesión del primer taller se observó el primer cambio significativo del grupo, “Algunos docentes reconocen que los talleres son pertinentes ya que propicia una mirada global a los documentos de la política pública educativa y los actualiza en la enseñanza por competencias.” (Anexo D, taller 1, sesión 3) y en la cuarta sesión “las docentes que se mostraban en actitud de resistencia deciden y expresa

que va a desarrollar los ejercicios con más empeño” (Anexo D, taller 1, sesión 4). Es necesario señalar que las valoraciones positivas que expresaban los docentes derivaban de las actividades de comprensión que lograban y los animaba a avanzar en el proceso y por ende a asistir genuinamente interesados a los talleres.

La actitud que se observa en el segundo y tercer taller es de preocupación por lograr los procesos de comprensión y buscar soluciones a los problemas de educación de calidad que ofrece la institución, detectados en el proceso de capacitación: “Una de las maestras menciona que debe generarse más de estos espacios, donde se pueda analizar y reflexionar sobre aspectos importantes de la realidad educativa” (Anexo D, taller 2, sesión 2) y “Se reconocen las deficiencias y los aspectos a mejorar del Plan de Área de la Institución, así como la necesidad de su resignificación.” (Anexo D, taller 3, sesión 2).

- Algunos maestros toman el liderazgo en las actividades, lo que anima y promueve la participación de los demás asistentes.
- Reconocen no manejar los procesos de pensamiento en su práctica.
- La mayoría de las maestras participan activamente en la discusión y clasificación de los desempeños.
- Las profesoras no dudan en preguntar sobre conceptos de lenguaje que no manejan y en hacer apreciaciones sobre los desempeños de los documentos de la política pública.
- En la actitud de los maestros se puede evidenciar que disfrutaban el espacio que consideran apropiado para el aprendizaje y reflexión.
- Los maestros que inicialmente no participaban de forma activa en la discusión se muestran más seguros en participar en la clasificación y explicación de los desempeños y conceptos tratados.
- Los maestros se sienten cómodos de compartir con sus demás compañeros y talleristas sus experiencias y reflexiones en torno a su práctica pedagógica

y las estrategias que utilizan para enseñar y llevar ciertos procesos de enseñanza.

- las maestras discuten apasionadamente entre ellas para definir los procesos de pensamiento y componentes del lenguaje al que corresponden los desempeños de mayor complejidad
- Las maestras reconocen la necesidad de resignificar el Plan de Área de Lengua Castellana y las bases teóricas de la práctica pedagógica.
- Se observa el trabajo autónomo de algunas docentes y la disposición para detectar, aceptar y corregir sus propios procesos.
- Algunas maestras trabajan e investigan en casa para completar el trabajo de los talleres, mostrar sus inquietudes y compartir lo encontrado con sus compañeros.

La afirmación anterior se evidencia en las maestras que hacían aportaciones en los talleres a partir de información consultada fuera de los talleres: “Algunas docentes realizan trabajo en casa y lo socializan a sus compañeras en los encuentros y realizan análisis a partir de documentación exógena que realizan fuera de los talleres y de forma autónoma.” (Anexo D, taller 1, sesión 5)

- Las maestras se muestran preocupadas por los resultados de las pruebas Saber y reconocen que algunos de los problemas didácticos, institucionales y sociales que causan estos resultados.
- Reconocen que los docentes necesitan capacitaciones para actualizarse en la política pública y dirigir las prácticas pedagógicas al mejoramiento de la calidad educativa y por consecuencia al mejoramiento de los resultados en las pruebas Saber.
- Algunas profesoras evalúan los criterios de evaluación del Plan de Área con rigurosidad y reconocen su pertinencia para su resignificación.
- Se reconocen las deficiencias y los aspectos a mejorar del Plan de Área de Lengua Castellana de la Institución, así como la necesidad de su resignificación.

En la dimensión Cognitiva se observa que:

- Se comprende qué es la comprensión lectora según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.
- Se reflexiona sobre la transversalidad de las competencias comunicativas en todas las áreas.
- Se comprende los conceptos de los tres componentes del Lenguaje.
- Los maestros analizan cada desempeño basados en los conocimientos ya construidos.
- Se evidencia la apropiación de conceptos del lenguaje que aparecen en los documentos de la política pública.

En las socializaciones de los ejercicios, se realizaron explicaciones de conceptos que las docentes desconocían, así mismo, durante el proceso se trabajaron dos tres conceptos fundamentales: comprensión lectora, componentes y procesos de pensamientos.

En la primera sesión del taller 1 “se establece una noción de comprensión lectora según los Estándares Básicos por Competencias en comprensión textual” (Anexo D, taller 1, sesión 1) y para la segunda sesión los docentes “socializan y muestran apropiación de conceptos como cohesión y coherencia” y para las últimas sesiones los docentes muestran apropiación conceptual a partir de la producción textual: “Los maestros construyen de forma conjunta el concepto de comprensión lectora según los procesos de aprendizaje y componentes del lenguaje” (Anexo D, taller 1, sesión 4)

- Se comprende los desempeños como una acción específica que incluye un proceso de pensamiento sobre uno o más componentes del lenguaje.
- Los docentes se muestran constantemente en desequilibrio cognitivo.

Lo anterior se observa especialmente en las primeras sesiones de los talleres, donde los participantes muestran confusión y dificultad frente a los ejercicios de comprensión, inicialmente “se evidencia la dificultad de realizar una lectura

comprensiva de las competencias” y “dificultades en la comprensión de los procesos de pensamiento y al establecer relaciones entre estos y los otros desempeños (Anexo D, taller 1, sesión 1) y en los ejercicios de la segunda sesión “los docentes descubren constantemente errores sus interpretaciones, lo que genera, en algunos casos, frustración y rechazo a las actividades, y en otros, aceptación de los errores y análisis de los conceptos para llegar a la comprensión”. (Anexo D, taller 1, sesión 2) Posteriormente, los docentes “realizan las correcciones que creen pertinentes sobre su trabajo anterior y clasifican los desempeños de los cuales anteriormente no se encontraban seguros, esta vez con propiedad sin necesitar las aclaraciones de las talleristas.” (Anexo D, taller 1, sesión 4)

- Se reconocen los subprocesos de los procesos de manejo de información, interpretación y valoración crítica.
- Los maestros asumen una actitud crítica frente al análisis y clasificación de los desempeños realizado en las sesiones anteriores para corregir los que creen necesario, esta vez con gran propiedad y fluidez, sin necesidad de las aclaraciones de las talleristas.
- Se muestra un nivel superior de manejo de los procesos de pensamiento y componentes de lenguaje e incluso los maestros construyen desempeños a partir de los analizados.

Esta afirmación se evidencia en una mirada global al anexo D en el apartado “logros alcanzados en la dimensión cognitiva”. En los primeros encuentros se observó que los docentes desconocían los conceptos fundamentales a desarrollar en el taller, no existía una apropiación de los documentos de la política pública educativa ni del sistema de evaluación estandarizado (anexo D, taller 1, sesión 1). A medida que se desarrollaron los ejercicios de las diferentes sesiones los docentes realizaron un proceso de comprensión. En el desarrollo de la segunda y tercera sesión se evidencia que los docentes reconocen su incomprensión. (anexo D, taller 1, sesión 3) y a partir del trabajo realizado en grupos, los docentes encuentran mayor facilidad en la clasificación de los desempeños (anexo D, taller 1, sesión 4) y al finalizar el

primer taller los docentes construyen los conceptos fundamentales sobre los cuales se desarrollan los ejercicios de clasificación de desempeños. (anexo D, taller 1, sesión 5)

En el segundo taller los docentes aplica los conocimientos y competencias desarrolladas hasta el momento para analizar y proponer formas de solución al problema real que enfrenta la institución educativa: “Se establecen relaciones entre los desempeños no logrados por los estudiantes, los procesos de pensamiento y las actividades pedagógicas que desarrollan los procesos de pensamiento en los que se encuentran deficiencias.” y “Se discute y reflexiona sobre las posibles causas de los resultados de las pruebas saber, relacionan el análisis de la política pública con los resultados de las pruebas Saber para determinar, a partir de los desempeños, los procesos de pensamiento y componentes en los que los estudiantes tienen mayores dificultades.” para finalmente proponer soluciones: “Algunas docentes proponen formas de enfatizar en el desarrollo de las competencias de comprensión textual.” (anexo D, taller 2, sesión 2)

- Los maestros comprenden la estructura de las pruebas Saber y la necesidad de una evaluación por competencias.
- Se interpreta los resultados históricos del ITDZ de los grados 3° y 5°, a partir de los niveles de desempeño, desviación estándar, procesos de pensamiento y componentes del lenguaje.
- Las profesoras valoran críticamente los criterios de evaluación y proponen ajustes que respondan al contexto educativo de la institución.
- Analizan y reconocen como apropiados los criterios propuestos para evaluar el Plan de Área.
- Los profesores evalúan el Plan de Área de acuerdo con los criterios consensuados y establecen relaciones entre las deficiencias del Plan de Área y los resultados de las pruebas Saber.

6.3 ACTIVIDADES NO CONCLUIDAS

La propuesta de formación se orientó inicialmente a acompañar a los maestros de tercero y quinto de primaria en la resignificación del Plan de Área de Lengua Castellana, pero debido a las dificultades presentadas en el desarrollo de la propuesta no se logró incorporar los Saberes Esenciales construidos en el primer taller al Plan de Área, ni presentar una propuesta de estructuración del Plan de Área con un enfoque por Competencias. Sin embargo, mediante el proceso de formación se consiguió capacitar a los maestros para la toma de decisiones curriculares, pedagógicas y evaluativas necesario para el inicio de la construcción del Plan de Área y la mejora de la calidad educativa.

6.4 DIFICULTADES

En la presentación de la propuesta de acompañamiento a los docentes de primaria de la Institución se encontraron inconvenientes generados por la indisposición de los docentes, la resistencia a trabajar con personas externas a la institución y por sus condiciones de trabajo. Inicialmente los docentes concebían el desarrollo de los talleres como una capacitación más, entendida como la elaboración de una serie de talleres sin sentido que significaría mayor carga laboral. A partir de la primera reunión se demostró que el trabajo desarrollado en las reuniones tendría un enfoque de comprensión y no de capacitación. Este inconveniente se superó a medida que los docentes reconocieron sus dificultades en la comprensión de los documentos de la política pública y reconocieron la necesidad de conocer la propuesta del MEN para la comprensión textual y compararlo con la forma en como se llevan estos procesos dentro de su institución.

En cuanto a las condiciones laborales de los docentes, se encontraron dificultades en cuanto los horarios establecidos para los talleres fueron impuestos por parte de los directivos de la institución y no acordados con los docentes, además, correspondían a horarios de clase, por lo que los docentes debían llegar a la institución educativa más temprano y además, abandonar a sus estudiantes durante

media hora para asistir a los talleres, lo que generó preocupación e indisposición en los participantes, dado que los estudiantes de tercer y quinto grado corren riesgo si se dejan sin supervisión por mucho tiempo. Lo anterior implicó que los docentes llegaran tarde a las sesiones, lo que reducía el tiempo de trabajo, durante las sesiones se salían constantemente para regresar a sus aulas o se mostraban inquietos durante las reuniones por los problemas que se podían presentar al dejar solos a sus estudiantes.

Los talleres se desarrollaron en estas condiciones durante las primeras sesiones, pero a partir de un accidente ocurrido en un curso de la jornada de la tarde, los profesores decidieron buscar otras alternativas para desarrollar los talleres sin correr riesgos laborales. El inconveniente fue resuelto para los maestros de la jornada de la tarde gracias a la colaboración del señor Rector y la coordinadora académica, quienes se encargaron del cuidado de los estudiantes mientras los maestros se encontraban en los talleres, lo cual generó que estos estuviesen más tranquilos, interesados y participativos en las actividades.

Otro de los inconvenientes presentados fue el corto tiempo que se dispuso para la terminación de los talleres, en los que solo se contaba con dos horas semanales para cada sesión y que en ocasiones se programaran actividades académicas en los mismos horarios de implementación de los talleres, lo que causó que no se llevaran las sesiones en los tiempos programados y que no se lograra terminar las últimas actividades propuestas.

Los inconvenientes afectaron la elaboración de los talleres, y la consecución de los objetivos planteados para el proyecto, en cuanto las actividades programadas no se desarrollaron en su totalidad y se tuvo que recurrir a otras formas de trabajo con los docentes que se ajustaran a sus condiciones y disposiciones. Sin embargo, estas dificultades hacen parte de la realidad y el contexto educativo de las instituciones y de la labor docente, por lo que fueron también una contribución al desarrollo del proyecto y a la experiencia de las autoras en el campo de trabajo, como una práctica social auténtica y productiva.

7. CONCLUSIONES

Del acompañamiento a los maestros de los grados tercero y quinto se logró orientar el proceso de resignificación del Plan de Área de Lengua Castellana, mediante talleres que promovieron la comprensión y análisis crítico de los documentos de la política pública, los resultados de las pruebas Saber y Plan de Área. De lo cual se obtuvo como resultado una matriz de saberes esenciales con los desempeños básicos de los procesos de pensamiento de los grados tercero y quinto y la evaluación del Plan de Área de Lengua Castellana.

Además, se logró un cambio significativo a nivel actitudinal y cognitivo en los maestros asistentes, lo que permitió la consecución de todo el proceso de formación. Las concepciones y actitudes negativas que inicialmente manifestaron los maestros se transformaron en una actitud hacia la comprensión y la valoración de los espacios de los talleres, lo que fue evidenciado en el cumplimiento, participación, autonomía en el trabajo durante y después de las sesiones y en las solicitudes de los maestros para la continuidad de los talleres. En palabras de los docentes, estos espacios permiten pensar crítica y reflexivamente sobre su práctica pedagógica y curricular, además de actualizar y reforzar sus conocimientos sobre el área de Lenguaje y educación de calidad.

De igual forma, se observó que los maestros pasaron de la actitud de saber al no saber y querer aprender. Así se evidencia que en la dimensión cognitiva también se consiguió un cambio fundamental, a través de las distintas actividades que permitieron que los maestros lograran comprender la estructura de los Estándares Básicos de Competencias, relacionar los procesos de pensamiento con los componentes del lenguaje y las competencias comunicativas y comprender la estructura de las pruebas Saber y el enfoque por competencias.

De tal forma, el proceso de formación con los maestros funcionó como base para la resignificación del Plan de Área de Lengua Castellana que estos desarrollan en su práctica curricular para el año académico 2019. Por lo que el material trabajado y creado por los docentes de la Institución, tales como la matriz de saberes esenciales

y la evaluación del Plan de Área de Lengua Castellana, se incluirán en la actualización del currículo construido a partir de un enfoque por competencias de acuerdo con los lineamientos del MEN y el análisis realizado a los resultados de las pruebas Saber de la Institución Educativa.

Del proceso se puede concluir que, mediante el aprendizaje y la construcción de conceptos y significados para los docentes se logró, además de motivarlos e interesarlos por las actividades propuestas, reflexionar sobre la necesidad de mejorar la calidad de educación, de comprender la política pública, articular los documentos nacionales con las prácticas en el aula y actualizar la educación y documentos institucionales acordes a los retos dinámicos de la vida y del país

El desarrollo de la propuesta de formación a los maestros también significó un acercamiento a la realidad educativa y preparación para la vida profesional, desde la que se consiguió una mayor comprensión de los documentos de la política pública educativa, competencias en la comprensión y análisis crítico de las pruebas Saber y la comprensión sobre la comprensión, así como identificar las posibles debilidades y fortalezas de los procesos educativos y entender la realidad Institucional a partir de las experiencias de los docentes y del propio contexto educativo.

8. RECOMENDACIONES

Resultado del proceso, se proponen las siguientes recomendaciones:

- A la Escuela de Educación articular la práctica pedagógica con los proyectos de grado de los estudiantes de pregrado de la escuela de Educación, para trabajar en función de las necesidades educativas y apoyar los procesos que la Institución debe realizar.
- A los directivos de la Institución estar en constante comunicación con los estudiantes que realizan los proyectos o prácticas sociales en la Institución, recibiendo informes semanales de los procesos desarrollados.
- Dar continuidad a los procesos llevados en la Institución, para lo que es oportuno hacer una reunión con el Rector de la Institución y los coordinadores de la Escuela de Educación que permita llevar un acompañamiento en el que se pueda evidenciar los cambios y mejoras Institucionales.
- A nivel Institucional, es necesario que los maestros y directivos docentes hagan uso de los resultados de las pruebas Saber con el propósito de tomar decisiones informadas que mejoren el rendimiento académico de los estudiantes. De tal manera, debe comprenderse la necesidad de evaluar formativamente, para más allá de medir el aprendizaje, poder mejorar la calidad de la educación.
- Desde el ámbito pedagógico, es necesario dirigir la práctica docente en torno al desarrollo de los procesos de pensamiento en los estudiantes e implementar estrategias que atiendan a sus necesidades educativas.
- De igual forma, es importante el trabajo conjunto y una adecuada comunicación entre docentes y directivos docentes, que conlleve a la construcción de acuerdos y compromisos y a la transversalización de las áreas del conocimiento.
- Promover espacios para la autoevaluación y reflexión con el objetivo de mejorar la calidad educativa y como docentes estar constantemente abiertos a todo aprendizaje que contribuya a la formación profesional y a la práctica pedagógica.
 - Incluir a los padres de familia y comunidad como aliados en el proceso educativo de los educandos.

- Reformular el Plan de Área, en el que se incluya los procesos de pensamiento vinculados a los componentes del Lenguaje, se especifiquen las estrategias metodológicas a utilizar en el proceso de enseñanza, se actualice el marco teórico en el que se fundamenta y fortalezca el enfoque por competencias. También es necesario tener en cuenta que la construcción de este documento es un trabajo conjunto y cooperativo de todos los docentes del área, que debe actualizarse cada año tras el análisis de los resultados de las pruebas Saber y evaluarse según los criterios de pertinencia, evaluación, didáctica, currículo y evaluación que propone la Guía 34 del MEN.

- A los futuros estudiantes comprender la realidad educativa de las Instituciones desde una mirada más amplia, en la que se tome no solo como referente los resultados de las pruebas censales, sino también las condiciones sociales y académicas, el Proyecto Educativo Institucional, las fortalezas y debilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la comunicación entre maestros, estudiantes y familias, entre otras variables importantes y determinantes en los procesos educativos.

- Por último, se recalca la necesidad de completar el trabajo realizado en el Plan de Mejoramiento Institucional, en el que se identifican las falencias a mejorar, se tracen metas de mejoramiento y se actúe en coherencia a estas, las cuales puedan ser evaluadas periódicamente para establecer en qué medida se ha avanzado en la mejora de la calidad educativa de la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- BLYTHE, Tina. Enseñanza para la comprensión, guía para el docente. Buenos Aires: Paidós, 1999. 162p.
- COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8, febrero, 1994) por la cual se expide la Ley General de educación. Bogotá, 1994.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2006
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Día E. Matriz de Referencia Lenguaje. Bogotá. 2006.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía del docente. Nivelemos, Lenguaje 3°. Bogotá. 2011.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá. 1998.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas. Grado quinto. Colombia, 2016.
- CONDEMARÍN, Mabel; GALDAMES, Viviana; MEDINA, Alejandra. Taller de Lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1996. 232p.
- ENCUENTRO RESLE: ENCUENTRO REGIONAL DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LECTURA Y ESCRITURA (1: 19, noviembre, 2018) Hacia la construcción de la calidad de la educación: El lugar del área de Lenguaje. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. 2018.
- FUNDACIÓN EMPRESARIOS POR LA EDUCACIÓN. Ideas para tejer. Reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018. Bogotá, 2018. 132 p.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3º, 5º Y 9º. Bogotá. ICFES. 2015.

- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Reporte de estudiantes: Guía de uso e interpretación de resultados, Saber 3°, 5° y 9°.
- PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: ICFES, 2003. 45p.
- RAVELA, Pedro. Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Editorial San Marino. 2006. 251p.
- STONE, Martha. La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos aires: Paidós. 1999. 441p.

ANEXOS

ANEXO A. Talleres

Taller N 1: Taller de comprensión e interpretación crítica de los documentos de la política pública nacional y los documentos de evaluación estandarizada nacional e internacional.

JUSTIFICACIÓN:

El presente taller tiene como finalidad proponer un modelo de interpretación y valoración crítica de los Estándares Básicos de Comprensión Textual, de los Derechos Básicos de Aprendizaje, de la Matriz de los Derechos Básicos de Aprendizaje, de los desempeños de las pruebas Saber Tercero y Quinto y de los desempeños del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y del Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS) para que los docentes y directivos docentes la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata tomen decisiones en su planeación curricular, pedagógica y evaluativa, con el fin de incorporar estos resultados en el proceso de autoevaluación del Plan de Área de Lengua Castellana en los grados Tercero y Quinto.

OBJETIVO GENERAL:

Establecer de manera consensuada los desempeños básicos de los procesos de pensamiento que constituyen la comprensión textual: manejo de información, interpretación y valoración crítica con el fin de transversalizar el proceso de comprensión lectora en todas las áreas de la básica primaria desde la perspectiva de la política pública nacional.

PRODUCTO: Culminado el taller y con base en los análisis y diversas actividades realizadas, los docentes llegarán a acuerdos y compromisos para establecer los saberes esenciales que constituyen los procesos de pensamiento de la comprensión lectora.

SESIÓN Nº 1: Taller de comprensión e interpretación crítica de los Estándares Básicos de Comprensión Textual.

TIEMPO: 4 horas

FECHAS: 1, 3, 8 y 10 de agosto de 2018

ORDEN DEL DÍA

1. Presentación de la práctica social a los docentes de los grados tercero y quinto de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata.
2. Identificación de la estructura de los Estándares Básicos en Comprensión Textual
 - 1.1 Leer en voz alta los estándares desde primero de primaria hasta el grado quinto:
 - Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
 - Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
 - Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
 - Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.
 - 1.2 Una vez leído y aclarado todas las dudas, los docentes responderán, de manera individual, la siguiente pregunta:
 - a. ¿Qué es eso que se comprende?
 - b. ¿Cómo es que se comprende un texto?
 - c. ¿Para qué se comprende un texto?
3. Una vez hayan identificado las nociones de: texto; manejo de información; comprensión e interpretación y valoración crítica los docentes clasificaran cada uno de los desempeños de los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje según el siguiente ejemplo:

Taller N.º 1

Sesión 1:

Propósito: Clasificar e identificar los desempeños de Los Estándares Básicos de Comprensión Textual de acuerdo a los siguientes procesos y componentes:

PROCESOS DE PENSAMIENTO:

Manejo de información: Este proceso de pensamiento, le permite al estudiante adquirir habilidades y actitudes para identificar lo que necesite en un momento dado, buscar la información que esto requiera y determinar si esta información es pertinente para responder a sus necesidades y de esta forma convertirla en conocimiento para solucionar problemas en diferentes contextos.

Interpretación: Se espera que el estudiante pueda comprender tanto la información explícita como la implícita en textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo

que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentativas frente a los mismos.

Valoración crítica: Le permite al estudiante comprender planteamientos expuestos en un texto e identificar perspectivas y juicios de valor.

COMPONENTES:

Semántico: Hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.

Sintáctico: Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice

Pragmático: Tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Tabla 3. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

1° a 3°

Desempeño	Proceso de pensamiento	Componente
Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
	M. I	Sintáctico

Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático

4° a 5°

Desempeño	Proceso de pensamiento	Componente
Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático

Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático

Nota: Es importante que cada docente de manera individual realice el ejercicio de clasificar cada uno de los 29 desempeños. Una vez clasificados con base en los procesos de pensamiento, los docentes trabajarán por grupos de 4 personas evaluando las formas de clasificación.

SESIÓN N° 2: Taller de comprensión e interpretación crítica de los desempeños de la Guía de Orientación e Interpretación de las Pruebas Saber 3° y 5

TIEMPO: 2 horas

FECHAS: 15 y 17 de agosto

ORDEN DEL DÍA

1. Lectura de los desempeños de la Guía de Orientación e Interpretación de las Pruebas Saber 3° y 5°
2. Clasificación de los desempeños por procesos de pensamiento (Manejo de Información, Interpretación y Valoración Crítica) y componentes del texto (Sintáctico, Semántico y Pragmático) según el siguiente ejemplo:

Taller N.º 1

Sesión 2: Taller de comprensión e interpretación crítica de los desempeños de la Guía de Orientación e Interpretación de las Pruebas Saber 3° y 5

Propósito: Clasificar e identificar los desempeños utilizados para evaluar los componentes de lectura en la prueba Saber Tercero y Quinto.

Clasifique cada desempeño en los siguientes procesos de pensamiento y componentes vistos anteriormente:

Tabla 4. Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas SABER 3° y 5°

Lenguaje-Tercer grado

Desempeño	Proceso de pensamiento	Componente
Recupera información explícita del texto.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Reconoce tipos de textos de uso cotidiano como cartas y noticias.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple (por ejemplo, el adjetivo que caracteriza a un personaje o una situación).	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica elementos paratextuales (títulos, imágenes, notas a pie, epígrafes, etc.), marcas textuales (desde signos de puntuación hasta el uso de marcadores como corchetes, paréntesis, comillas, guiones etc.), secuencias de eventos, el portador textual y características de los personajes;	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático

Interpreta el lenguaje verbal y no verbal para lograr la comprensión global;	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Infiere el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Deduce a partir de información explícita.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica eventos y situaciones dentro de un texto para inferir relaciones temporales entre estos.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Caracteriza personajes según las expresiones, acciones o situaciones presentadas en el texto.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Compara textos de distinta tipología, incluidos textos mixtos (afiches o carteles), para diferenciar propósitos e intenciones.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Comprende la coherencia global del texto tomando como base las referencias anafóricas y catafóricas, es decir, recurriendo a la información anterior o posterior al referente.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático

Identifica los elementos narrativos del texto y las voces presentes en una narración.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático

Lenguaje-Quinto grado

Desempeño	Proceso de pensamiento	Componente
Localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica las referencias hechas a partir de marcadores como pronombres y artículos.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica la función de un párrafo en el desarrollo del contenido.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica la función de temporalidad, orden y adición que cumplen algunos marcadores en una oración.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico

	V.C	Pragmático
Identifica el tema o la idea central y el propósito por sinonimia con el título o porque su contenido es muy cercano a sus saberes del mundo.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Construye conclusiones y hace inferencias sencillas (incluyendo los casos de sinonimia conceptual) sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Reconoce la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tiene un sentido particular en el texto.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Ubica información relevante en el desarrollo, discriminando entre datos muy similares.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
	M. I	Sintáctico

Identifica el orden secuencial de los hechos, acciones o ideas tratados.	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido para establecer relaciones de contraste, causa, efecto, temporalidad, adición, comparación, igualdad, etc. por referencia a conectores explícitos.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Diferencia entre ideas principales y secundarias e identifica el tema o el planteamiento central y la intención del autor, aún cuando no aparezca explícita.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Reconoce el alcance y profundidad con que se trata un tema.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Hace afirmaciones sobre el contenido principal.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico

	V.C	Pragmático
Identifica la función que cumplen palabras clave en la elaboración del sentido del texto.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Caracteriza al narrador atendiendo a la distancia que tiene con los hechos narrados.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Caracteriza los personajes haciendo uso de información proveniente de diferentes partes del mismo.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático

Nota: Es importante que cada docente de forma individual realice el ejercicio de clasificar por procesos y componentes cada uno de los desempeños. Una vez clasificados los desempeños con base en los procesos de pensamiento y componentes, los docentes trabajarán por grupos de 4 docentes comparando las formas de clasificación.

SESIÓN N.ª 3: Taller de comprensión e interpretación los desempeños de la Matriz de los Derechos Básicos de Aprendizaje y de los DBA

TIEMPO: 1 hora

FECHAS: 22, 24, 29 de agosto del 2018

ORDEN DEL DÍA

1. Identificación de la estructura de los desempeños de la Matriz de los Derechos Básicos de Aprendizaje y de los DBA
 - Lectura de los desempeños de la Matriz de los Derechos Básicos de Aprendizaje y de los DBA
2. Clasificación de los desempeños por procesos de pensamiento (Manejo de Información, Interpretación y Valoración Crítica) y componentes del texto (Sintáctico, Semántico y Pragmático) de acuerdo al siguiente ejemplo:

TALLER N.º 1:

Sesión 3: Taller de interpretación crítica de los desempeños de la Matriz de los Derechos Básicos de Aprendizaje y de los DBA

Propósito: Clasificar e identificar los desempeños utilizados para evaluar los componentes de lectura que presenta la Matriz de Derechos Básicos de Aprendizaje y de los DBA.

1. Clasifique cada desempeño en los siguientes procesos de pensamiento y componentes:

Tabla 5. Desempeños Matriz de referencia de los DBA tercero

Desempeño	Proceso de pensamiento	Componente
Caracteriza el enunciador respecto a lo enunciado	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Caracteriza los roles y estados de los participantes en la situación de comunicación que configura el texto	M. I.	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica el contexto o situación que autoriza el uso de determinado tipo de texto o enunciado	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica intenciones, propósitos y perspectivas	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica la función social de algunos textos de circulación cotidiana	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
	M. I	Sintáctico

Relaciona un enunciado con marcas de enunciación	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica relaciones que tienen algunos códigos no verbales en situaciones de comunicación cotidianas	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Reconoce la presencia de argumentos en un texto	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica la correferencialidad	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Identifica la función de marcas lingüísticas de cohesión local	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual	M. I	Sintáctico
	I.	Semántico
	V.C	Pragmático
Ubica el texto dentro de una tipología o taxonomía	M. I	Sintáctico

	I.	Semántico
--	----	-----------

Nota: Es importante que cada docente de forma individual realice el ejercicio de clasificar por procesos y componentes cada uno de los desempeños. Una vez clasificados los desempeños con base en los procesos de pensamiento y componentes, los docentes trabajarán por grupos de 4 docentes comparando las formas de clasificación.

SESIÓN N.ª 4: Construcción de una Matriz de Saberes Esenciales para los grados tercero y quinto.

TIEMPO: 3 horas

FECHAS: 31 de agosto y 5 y 7 septiembre de 2018

ORDEN DEL DÍA

1. Seleccionar los desempeños esenciales de cada proceso de pensamiento y componente de los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje.
2. Seleccionar los desempeños esenciales de cada proceso de pensamiento y componente de los desempeños de las Pruebas Saber Tercero y Quinto.
3. Seleccionar los desempeños esenciales de cada proceso de pensamiento y componente del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)
4. Seleccionar los desempeños esenciales de cada proceso de pensamiento y componente del Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)
5. Construir una matriz de saberes esenciales para los grados tercero y quinto a partir de los desempeños seleccionados clasificándolos en procesos de pensamiento y componentes de acuerdo al siguiente ejemplo:

TALLER N.º 1:

Sesión 4: Construcción de una Matriz de Saberes Esenciales para los grados tercero y quinto.

Propósito: Construir una Matriz de Saberes esenciales para los grados tercero y quinto de acuerdo a la política Pública Nacional y a los desempeños de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

Tabla 6. Estructura de Saberes esenciales: grado primero a tercero

COMPONENTE	PROCESO DE PENSAMIENTO	DESEMPEÑOS
Sintáctico	Manejo de Información	
	Interpretación	
	Valoración Crítica	
Semántico	Manejo de Información	
	Interpretación	
	Valoración Crítica	
Pragmático	Manejo de Información	
	Interpretación	
	Valoración Crítica	

Tabla 7. Estructura de Saberes esenciales: grado cuarto a quinto

COMPONENTE	PROCESO DE PENSAMIENTO	DESEMPEÑOS
Sintáctico	Manejo de Información	
	Interpretación	
	Valoración Crítica	
Semántico	Manejo de Información	
	Interpretación	
	Valoración Crítica	
Pragmático	Manejo de Información	
	Interpretación	
	Valoración Crítica	

NOTA: A medida que se seleccionan y clasifican los desempeños para la Matriz de Saberes Esenciales se realiza una retroalimentación para evaluar la

construcción de la matriz desde los criterios de pertinencia, relevancia y transversalidad.

SESIÓN N.ª 5: Taller de comprensión e interpretación crítica de los desempeños del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y del Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)

TIEMPO: 3 horas

FECHAS: 14 de septiembre de 2018

ORDEN DEL DÍA

1. Identificación de la estructura de los desempeños del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo para las docentes del grado tercero y del Estudio internacional de progreso en comprensión lectora para las docentes del grado quinto.
 - Lectura de los desempeños de TERCE para los docentes del grado tercero y PIRLS para los docentes del grado quinto.
2. Clasificación de los desempeños por procesos de pensamiento (Manejo de Información, Interpretación y Valoración Crítica) y componentes del texto (Sintáctico, Semántico y Pragmático) de acuerdo al siguiente ejemplo:

TALLER N.º 1:

Sesión 5: Taller de interpretación crítica de los desempeños del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y del Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)

Propósito: Clasificar e identificar los desempeños utilizados para evaluar los componentes de lectura en la prueba TERCE y PIRLS.

1. *Clasifique cada desempeño en los siguientes procesos de pensamiento y componentes:*

DOCENTES DE TERCER GRADO:

Tabla 7. Desempeños del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)

	Desempeño	Proceso	Componente
1	Localizar información explícita, repetida literalmente o mediante sinónimos (parafraseada), que se encuentra en distintas partes del texto (inicio, cuerpo o final) y distinguida de otras informaciones.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
2	Establecer relaciones causales entre información explícita del texto.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
3	Interpretar expresiones en lenguaje figurado.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
4	Reconocer tipos de textos por su estructura familiar y cercana; reconocer el emisor de un texto.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
5	Reconocer elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto (sustitución por sinónimos, sintagmas pronombres), que se encuentran cercanos o próximos y son claramente distinguibles.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
6	Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal), repetida literalmente o mediante sinónimos (parafraseada), que se encuentra predominantemente en el cuerpo del texto y que es necesario distinguir de otras informaciones que compiten con ella.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
7	Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto y apoyadas en el conocimiento de mundo.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
8	Inferir el significado de palabras familiares a partir de las claves que entrega el texto.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
9	Realizar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global del texto, como distinguir el tema central, idea principal y las características principales de personajes, a partir de información explícita e implícita de los textos.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
10		M.I	Sintáctico

	Reconocer funciones de textos discontinuos presentes en diversos textos.	V.C	Semántico
		I	Pragmático
11	Reconocer emisor, destinatario y propósito comunicativo en diversos textos.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
12	Relacionar dos textos, según sus características y la información que ambos entregan.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
13	Reemplazar conectores según su sentido en el texto.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
14	Localizar información explícita, repetida predominantemente mediante sinónimos (parafraseada), que se encuentra en distintas partes del texto, y que es necesario discriminar de otra información relevante que compite con ella.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
15	Relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal), repetida predominantemente mediante sinónimos (parafraseada), en distintas partes del texto, discriminando entre información relevante que compite entre sí.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
16	Inferir información a partir de conexiones sugeridas en diversas partes del texto y apoyadas en el conocimiento de mundo.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
17	Interpretar figuras literarias y expresiones en lenguaje figurado.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
18	Reconocer la función de distintos elementos y recursos de un texto.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
19	Reconocer elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto (sustitución por sinónimos, sintagmas o pronombres), cercanos y/o alejados entre si, con elementos que le compiten.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
20	Reconocer la función de conectores, verbos y signos ortográficos en textos literarios y no literarios.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
21		M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico

	Inferir el significado de palabras utilizadas con significados diversos dependiendo del contexto en que se encuentran.	I	Pragmático
22	Reflexionar sobre la función y los recursos de un texto.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
23	Relacionar dos textos, a partir de sus propósitos comunicativos.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático

DOCENTES DE QUINTO GRADO:

Tabla 9. Desempeños del Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)

	Desempeño	Proceso	Componente
1	Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
2	Buscar ideas específicas, definiciones de palabras o frases.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
3	Identificar el contexto de una historia (por ej., tiempo y lugar).	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
4	Encontrar la idea principal (indicada expresamente).	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
5	Inferir que un acontecimiento es causa de otro.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
6	Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
7	Determinar el referente de un pronombre.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
8	Describir la relación entre dos personajes.	M.I	Sintáctico

		V.C	Semántico
		I	Pragmático
9	Discernir el mensaje o tema global de un texto.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
10	Considerar una alternativa a las acciones de los personajes.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
11	Comparar y contrastar información del texto.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
12	Inferir la forma de ser de un personaje.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
13	Interpretar una aplicación a la vida real de la información del texto.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
14	Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
15	Describir cómo el autor ideó un final sorprendente.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
16	Juzgar si la información en el texto es clara y completa.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático
17	Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.	M.I	Sintáctico
		V.C	Semántico
		I	Pragmático

Nota: Es importante que cada docente de forma individual realice el ejercicio de clasificar por procesos y componentes cada uno de los desempeños. Una vez clasificados los desempeños con base en los procesos de pensamiento y componentes, los docentes trabajarán por grupos de 4 docentes comparando las formas de clasificación.

2. Agregar los desempeños clasificados en la Matriz de Saberes esenciales de acuerdo a los procesos de pensamiento y componentes.

Taller N 2: Taller de interpretación de los resultados de las pruebas Saber mediante los documentos de la Política Pública del Ministerio de Educación Nacional.

JUSTIFICACIÓN:

El presente taller tiene como finalidad proponer un modelo de interpretación y valoración crítica de los resultados de las Pruebas Saber de los grados Tercero y Quinto para que los docentes de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata tomen decisiones en su planeación curricular, pedagógica y evaluativa, con el fin de tener en cuenta estos resultados en el proceso de autoevaluación del Plan de Área de Lengua Castellana en los grados Tercero y Quinto.

OBJETIVO GENERAL:

Orientar los procesos de interpretación de los resultados de las pruebas Saber mediante los documentos de la Política Pública del Ministerio de Educación Nacional para que los docentes tomen decisiones informadas frente a su práctica pedagógica, curricular y evaluativa.

PRODUCTO: Culminado el taller y con base en los análisis y diversas actividades realizadas, los docentes establecerán cuáles son las mayores dificultades y falencias en los procesos de pensamiento de los estudiantes de la Institución educativa de acuerdo a las pruebas Saber.

SESIÓN N.ª 1: Presentación de la estructura de las pruebas Saber y los resultados históricos de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata en el grado Tercero de los años 2014- 2017 e Interpretación de los resultados la Guía de Interpretación de las Pruebas Saber.

TIEMPO: 2 horas

FECHAS: 21 de septiembre

ORDEN DEL DÍA

1. Identificación de la estructura de las pruebas Saber: Evaluación por niveles de desempeños, componentes y desviación estándar

Los niveles de desempeño informan sobre el nivel de desarrollo de la competencia evaluada. A partir de los desempeños es posible crear una visión sobre la complejidad de las competencias y sobre cómo es posible valorarlas a través de los distintos ítems de la prueba. Estos se presentan como una manera de hacer

comprensible y relevante la información de la prueba, la cual divide los puntajes en una escala continua en cuatro categorías o niveles (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado) y establece cuál es el nivel adecuado que deberían alcanzar los estudiantes al finalizar su ciclo educativo.

Promedio y desviación estándar:

El puntaje Promedio expresa la media del desempeño global de los estudiantes, para interpretar los resultados de promedio es necesario aclarar que cada nivel de desempeño está expresado en rangos de puntajes y que un puntaje promedio más alto indica mejor nivel de desempeño logrado y mayor desarrollo de competencias alcanzadas²⁷. Por su parte, la Desviación Estándar define la equidad en la educación mediante la medición de la magnitud en la cual los resultados se alejan o aproximan del promedio de cada grado.

El promedio o media es una de las medidas estadísticas más utilizadas para describir lo que caracteriza a un determinado grupo. Para su cálculo se suma la cantidad de valores y se divide el resultado obtenido entre el número correspondiente a la cantidad de casos²⁸. De forma criterial podría interpretarse como indicador que los alumnos dominan 'x' porcentaje de lo que deberían saber.

El puntaje promedio indica el desempeño general en relación con los diferentes niveles de dificultad de la prueba, de forma individual, institucional, municipal, departamental o nacional, por lo cual, permite observar la evolución de los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de los años, realizar comparaciones entre resultados de diferentes grupos (que pueden corresponder a los alumnos de una escuela, provincia o país) y saber cuál es más alto y cuál es más bajo.

Con base en el promedio individual se logra calcular la desviación estándar, que mide el nivel de dispersión interna de los resultados, es decir, indican la distancia

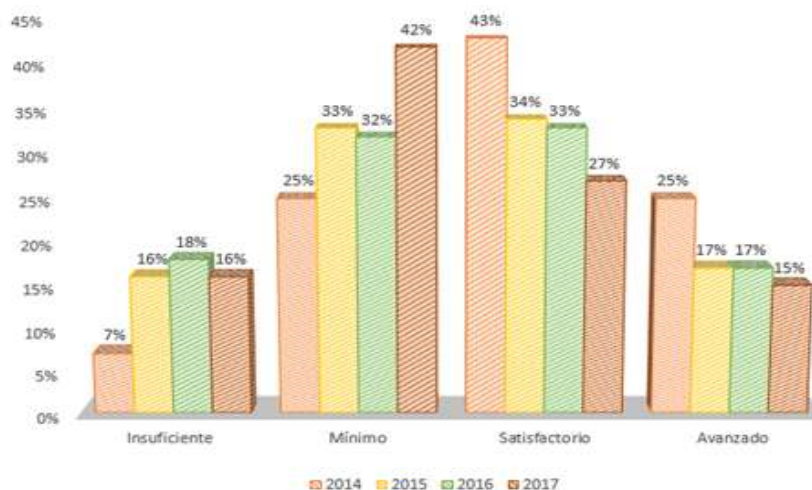
²⁷ ICFES. Reporte de estudiantes: Guía de uso e interpretación de resultados, Saber 3°, 5° y 9°. 2018, p.5.

²⁸ RAVELA, Pedro. Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Editorial San Marino. 2006, p.132.

entre los altos y bajos resultados, lo cual permite no solo saber el porcentaje promedio de respuestas correctas o incorrectas, sino también saber si la mayoría de los estudiantes estuvieron cercanos a ese resultado o si, por el contrario, hay fuertes diferencias entre estos. De esta manera se hace muy importante “medir la dispersión interna de los resultados porque se vincula a la cuestión de la equidad en el acceso a los aprendizajes”²⁹.

2. Presentación de los resultados Históricos de las pruebas Saber en el grado tercero por niveles de desempeño.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado tercero.



3. Interpretación de las pruebas Saber de acuerdo a la Guía.
 - Se determina los desempeños que logran los estudiantes y los que no logra, y a partir de estos se identifican los procesos de pensamiento en el cual existen mayores deficiencias, con los docentes se plantean las posibles causas y posibles soluciones teniendo como base aportaciones teóricas de acuerdo al siguiente ejemplo:

²⁹ Ibid., p. 140.

Tabla 10. Análisis de los resultados- Grado tercero

Componente	Desempeños no alcanzados	Posibles causas	Recomendaciones
Sintáctico	<p>-No reconoce tipos de textos de uso cotidiano como cartas y noticias.</p> <p>-No distingue la función de algunos conectores: adición, temporalidad y oposición.</p> <p>-No extrae información del texto apoyándose en marcadores textuales.</p>	<p>-No se hace énfasis en tipología de texto y mecanismos cohesivos de textos.</p> <p>-No se orientan los procesos de lectura enfatizando la función de las marcas textuales que se encuentran en el texto.</p>	<p>-En las actividades de lectura deben leerse múltiples textos de estructuras, extensión y complejidad apropiada para tercer grado. Entre estos, textos con secuencia envolvente narrativa, descriptiva, como: adivinanzas, cuentos, fábulas, leyendas simples, poemas, diarios de vida, noticias, biografías y textos descriptivos o narrativos con finalidad informativa, como la noticia, afiches sencillos, recetas o instructivos.</p> <p>-En la prelectura conducir a los estudiantes al reconocimiento de la estructura del texto a leer.</p> <p>-Formular preguntas acerca de la función de las marcas textuales que se encuentran en los textos leídos, empezando por las más sencillas, como los signos de puntuación³⁰. Apoyar la lectura en voz alta en las marcas textuales como: pausas después</p>

³⁰ ICFES. Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3º, 5º Y 9º. 2015, p. 38.

			de punto, signos de interrogación y exclamación, etc.
Semántico	<ul style="list-style-type: none"> -No recupera información explícita del texto. -No identifica la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple. 	<ul style="list-style-type: none"> -No se precisa en los planes de área una teoría del significado, por lo que los estudiantes no aprendan a inferir el significado de una palabra a partir del contexto. -Los procesos de comprensión no requieren que los estudiantes identifiquen palabras o ideas claves y vocabulario desconocidos para ellos. -No se orienta las preguntas del texto primero hacia la comprensión explícita de la información del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Precisar en los planes de estudio en el área de lenguaje teoría sobre el significado. -- Después de la lectura permitir que los estudiantes discutan lo encontrado en el texto, y mediante actividades de comprensión posibilitar que los estudiantes reconstruyan la secuencia de los hechos y la participación de los personajes en el texto leído. - Proponer a los estudiantes que identifiquen los conceptos importantes del texto y propongan definiciones para cada uno, con base en la información del texto.³¹
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> -No identifica la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos. -No identifica algunos roles en la comunicación, en situaciones formales pero marcadas por la cotidianidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -No se realizan actividades de prelectura, en las cuales, los estudiantes se pregunten sobre los propósitos o aspectos de la situación comunicativa de textos con referente cotidianos. 	<ul style="list-style-type: none"> -En la implementación de metodologías, se recomienda trabajar en el aula por medio proyectos, unidades didácticas u otras estrategias que promuevan la lectura y escritura con sentido para los estudiantes, atendiendo a un determinado contexto y propósito comunicativo

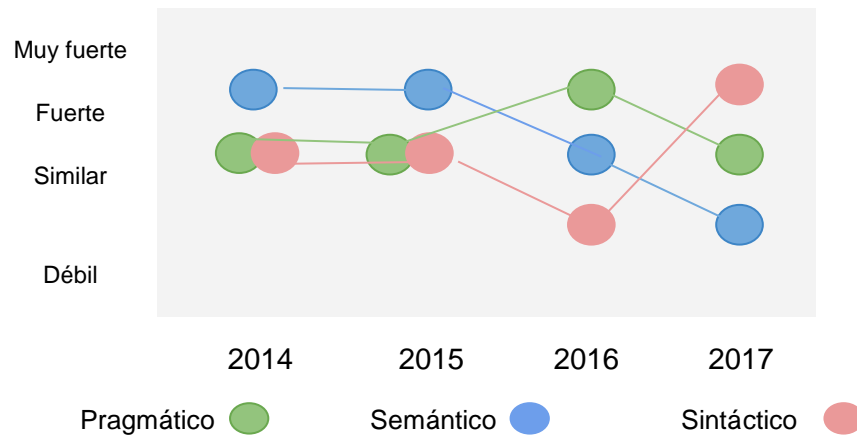
³¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998.

			<p>-Es necesario realizar ejercicios de prelectura antes de introducirse en el texto, donde los estudiantes puedan cuestionarse qué quiere decir el autor en el texto o a quién lo dirige. También es oportuno relacionar los contenidos del texto sus vivencias³².</p>
--	--	--	--

³²MEN. Guía del docente. Nivelemos, Lenguaje 3°. Colombia. 2011, p. 30.

4. Presentación de los resultados Históricos de las pruebas Saber en el grado tercero por componentes.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado tercero.



4. Interpretación de las pruebas Saber de acuerdo a la Guía.

- Se observan los componentes del texto en el cual los estudiantes presentan menos dominio y se da espacio a la reflexión.

¿Cuáles son las causas que producen estos resultados?

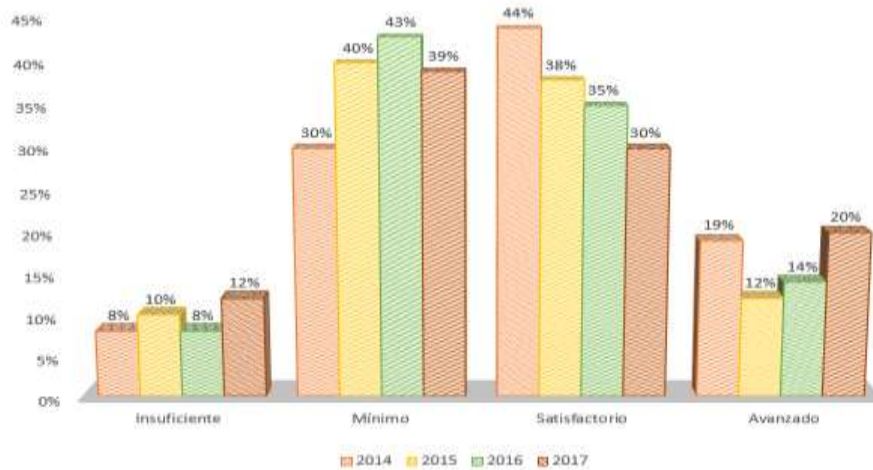
SESIÓN N.º 2: Presentación de la estructura de las pruebas Saber y los resultados históricos de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata en el grado Quinto de los años 2014- 2017 e Interpretación de los resultados según la Guía de Interpretación de las Pruebas Saber.

TIEMPO: 1 hora

FECHAS: 5 de octubre de 2018

1. Presentación de los resultados Históricos de las pruebas Saber en el grado quinto por niveles de desempeño.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado tercero.



2. Interpretación de las pruebas Saber de acuerdo a la Guía.

- Se determina los desempeños que logran los estudiantes y los que no logra, y a partir de estos se identifican los procesos de pensamiento en el cual existen mayores deficiencias, también se discuten las posibles causas y soluciones para estos resultados como aparece en el siguiente ejemplo:

Tabla 11. Análisis de los resultados- Grado quinto

Componente	Desempeños no alcanzados	Posibles causas	Recomendaciones
Sintáctico	-No identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto.	-Se privilegia el uso de la lectura para enseñar aspectos gramaticales.	-Enseñar a los estudiantes las funciones y relaciones lógicas entre los elementos que estructuran el texto. -Orientar la lectura en voz alta, teniendo en cuenta la adecuada entonación según las marcas textuales, ortográficas y de puntuación ³³ .
Semántico	- No localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas. -No identifica las referencias hechas a partir de marcadores como pronombres y artículos.	-En las actividades de clase no se enseñan estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información como resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas necesarios en los procesos de comprensión y producción textual.	-Orientar el proceso de comprensión desde el título, el autor e imágenes que acompañan el texto, y después de la lectura, motivar a los estudiantes para que estos hagan un recuento oral y determinen palabras claves dentro del texto que permiten establecer cuál es el tema de este. -Enseñar las relaciones lógicas y semánticas que existen entre las partes del texto. -Enseñar a reconocer las clases de palabras (pronombres, sustantivos, verbos, adjetivos y

³³ . Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3º, 5º Y 9º. 2015, p. 38.

	<ul style="list-style-type: none"> -No identifica la función de un párrafo en el desarrollo del contenido. - No identifica el tema o la idea central y el propósito por sinonimia con el título o porque su contenido es muy cercano a sus saberes del mundo. -No construye conclusiones y hace inferencias sencillas (incluyendo los casos de sinonimia conceptual) sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> -No se desarrollan actividades que exijan comprender la totalidad del texto. -No se complejiza las estrategias de lectura y de movilización cognitiva, ni se promueven proceso de metacognición, que permita al estudiante ser consciente de lo que aprende y cómo lo hace. -No se hace revisión ni detenimiento sobre las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes. 	<p>adverbios) y su uso en las oraciones de un texto determinado.</p> <ul style="list-style-type: none"> -El trabajo de la lectura debe estar basado en las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, de sus propósitos y de sus procesos de metacognición
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> -No identifica intenciones, propósitos y perspectivas en los textos que lee. - No identifica el tipo de texto y el enunciado que permiten cumplir con un propósito (como resumir un texto corto). 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes usan el texto como un instrumento de discusión con sus compañeros. - No se leen ni comparan textos de diferente tipología textual para distinguir entre las diferentes intenciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Llegar a conclusiones sobre cuáles de las interpretaciones que pueden dársele al texto son plausibles y establecer cuál de ellas es la más convincente.³⁴ -Un ejercicio que puede ayudar a aclarar lo referente a la finalidad, es comparar varios textos de diferente tipo. Se pueden tomar textos como crónicas, reportajes, artículos de

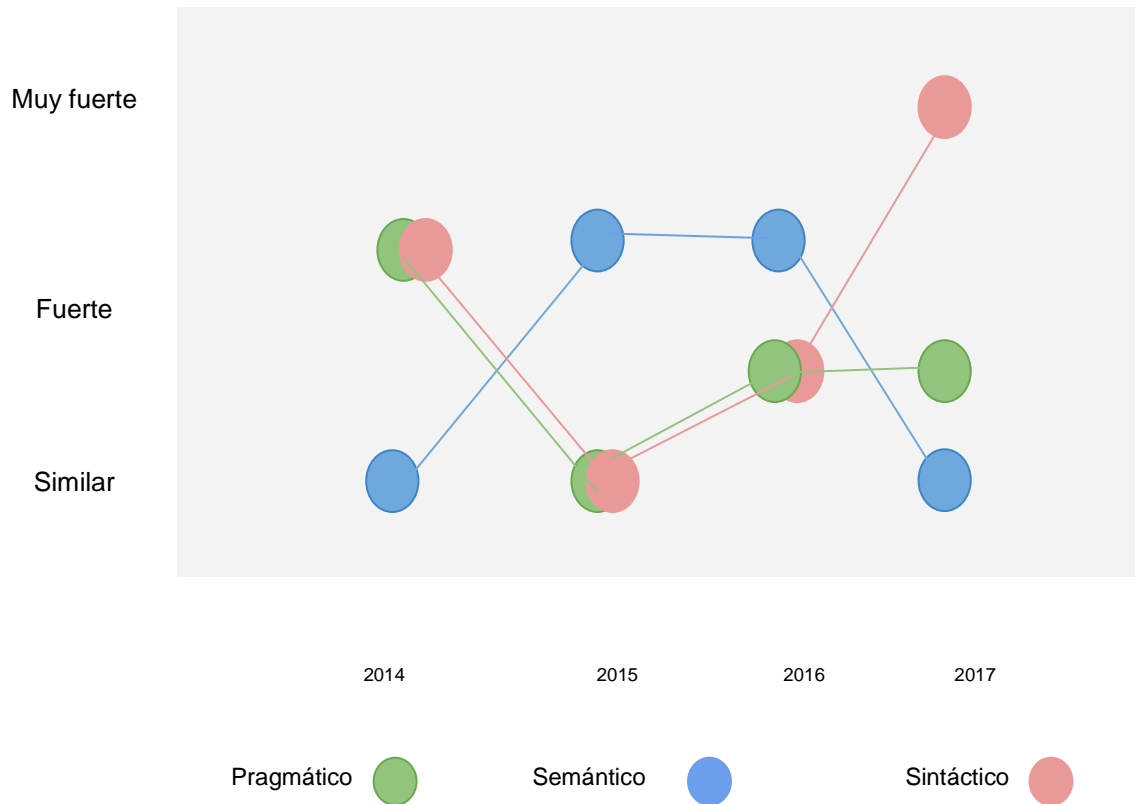
³⁴ ICFES. Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de pruebas SABER 3°, 5°, 9° 2015. P. 51

	<p>-No reconoce el emisor, destinatario y propósito comunicativo en diversos textos.</p>	<p>comunicativas de cada uno de los tipos de texto.</p>	<p>opinión, textos de divulgación científica, y textos literarios; y analizar la finalidad que prima en cada uno de ellos.³⁵ También se puede contrastar el propósito del texto con la manera en como está organizado, si utiliza argumentos o párrafos de descripción, etc.</p>
--	--	---	---

³⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares lengua castellana. 1998 p. 97

3. Presentación de los resultados Históricos de las pruebas Saber en el grado Quinto por componentes.

Figura 3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado tercero.



4. Interpretación de las pruebas Saber de acuerdo a la Guía.
 - Se observan los componentes del texto en el cual los estudiantes presentan menos dominio y se da espacio a la reflexión.

¿Cuáles son las causas que producen estos resultados?

Taller N 3: Taller de análisis del Plan de Área de Lengua Castellana desde los criterios de la Guía 34.

JUSTIFICACIÓN:

El presente taller tiene como finalidad establecer unos criterios para la evaluación del Plan de Área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata para valorarlo desde criterios como el horizonte institucional, didáctica, evaluación, currículo y pertinencia y de esta manera propiciar a los docentes y directivos docentes los criterios para hacer los ajustes pertinentes al Plan de Área que respondan a la política pública nacional y a las necesidades de los estudiantes.

OBJETIVO GENERAL:

Analizar el Plan de Área de Lengua Castellana desde los criterios establecidos por la Guía 34: horizonte institucional, didáctica, evaluación, currículo y pertinencia para hacer ajustes que respondan a las políticas públicas y a las necesidades académicas de los estudiantes.

PRODUCTO: Culminado el taller y con base en los análisis y diversas actividades realizadas, los docentes habrán valorado el Plan de Área y establecido las deficiencias en este de acuerdo con la Guía 34.

SESIÓN N.ª 1: Establecimiento de acuerdos sobre los criterios para analizar el Plan de Área de Lengua Castellana.

TIEMPO: 1 hora

FECHA: 2 de noviembre de 2018

ORDEN DEL DÍA

1. Presentación de propuesta de criterios para la evaluación del Plan de Área de Lengua Castellana en los grados tercero y quinto.
2. Evaluación de los criterios por parte de los docentes.
3. Definición de la malla evaluadora del Plan de Área.

SESIÓN N.ª 2: Análisis del Plan de Área de Lengua Castellana desde el punto de vista de los criterios consensuados

TIEMPO: 1 hora.

FECHAS: 9 noviembre de 2018

4. Presentación del Plan de Área de Lengua Castellana.
5. Lectura de los criterios de horizonte institucional y evaluación de este en el Plan de Área.
6. Reflexión sobre la importancia del criterio en la construcción del Plan de Área
7. Lectura de los criterios de didáctica y evaluación de este en el Plan de Área.
8. Reflexión sobre la importancia del criterio en la construcción del Plan de Área
9. Lectura de los criterios de evaluación y evaluación de este en el Plan de Área.
10. Reflexión sobre la importancia del criterio en la construcción del Plan de Área
11. Lectura de los criterios de currículo y evaluación de este en el Plan de Área.
12. Reflexión sobre la importancia del criterio en la construcción del Plan de Área
13. Lectura de los criterios de pertinencia y evaluación de este en el Plan de Área.
14. Reflexión sobre la importancia del criterio en la construcción del Plan de Área

ANEXO B. Criterios de evaluación del Plan de Área

Tabla 12. Criterios de evaluación del Plan de Área.

Matriz para evaluar y coevaluar el Plan de Área de Lenguaje de la Institución Educativa Técnico Superior Dámaso Zapata				
<p>A continuación se presentan los criterios para realizar una autoevaluación y una coevaluación de los Planes de área. Estos criterios son tomados de la Guía para el Mejoramiento Institucional (Guía 34), La Guía de Interpretación de las Pruebas Saber, Los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales y los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Básica</p> <p>Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y responda según la siguiente tabla: (S) Siempre (F) Frecuentemente (A) A veces (N) Ninguna vez</p>	S	F	A	N
Horizonte institucional				
<p>Todos los establecimientos educativos tienen una identidad, es necesario que todos los integrantes del establecimiento se involucren en su definición, pues ellos permitirán generar consensos alrededor de sus fines y propósitos. La identidad es el conjunto de rasgos propios que caracterizan a un establecimiento educativo y que lo diferencian de los demás. De esta hacen parte los principios, las creencias, los imaginarios, así como los fundamentos conceptuales y metodológicos a partir de los cuales se realiza el trabajo cotidiano.</p>				
	S	F	A	N
1. El Plan de Área es coherente con la misión de la institución educativa. ¿Hacia dónde queremos llegar en los próximos años?				
2. El Plan de Área es coherente con la visión de la institución educativa. ¿Qué estamos haciendo para cumplir nuestra visión?				
3. El Plan de Área contribuye al desarrollo de las metas institucionales.				

¿Cuáles son los valores fundamentales de nuestra institución?				
4. El Plan de Área refleja los objetivos del PEI. ¿Lo que hacemos contribuye al logro de nuestros propósitos institucionales?				
5. El plan de explícita políticas de inclusión escolar.				
6. El Plan de Área explicita políticas para la promoción escolar del espíritu investigativo.				
7. El Plan de Área explicita estrategias pedagógicas y esto es coherente con la misión y la visión de la institución educativa.				
8. El Plan de Área explica el enfoque metodológico.				
9. El Plan de Área contempla formar para vivir en el mundo del futuro				
Observaciones				
Evaluación				
<p>ARTÍCULO 3. Decreto 1290</p> <p>Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes. Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. 2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. 3 				

<p>. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.</p> <p>4. Determinar la promoción de estudiantes.</p> <p>5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.</p>			
El Plan de Área evidencia el uso de los resultados de las pruebas saber 3, 5 y 9 para su mejoramiento.			
El Plan de Área incorpora con los desempeños de las Pruebas Saber 3, 5 y 9			
El Plan de Área incorpora las matrices de desempeños de las Pruebas Internacionales (TERCE, PIRLS y PISA)			
La evaluación se orienta al medir el desarrollo del componente semántico.			
La evaluación se orienta al medir el desarrollo del componente sintáctico.			
La evaluación se orienta al medir el desarrollo del componente pragmático.			
La evaluación está alineada con los principios del Sistema Nacional de Evaluación de las Competencias de Colombia.			
Hay uso pedagógico de la evaluación en el aula (procesos metacognitivos, el error como estrategia de aprendizaje, evaluación, coevaluación, heteroevaluación.)			
Observaciones:			
Pertinencia			

<p>“La educación es pertinente cuando guarda congruencia (es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de la interacción. “ (MEN Al tablero N52)</p>			
1. El Plan de Área considera el derecho a la educación de calidad como un derecho al carácter fundamental.			
2. El Plan de Área explicita que el objetivo principal de la educación es formar a los ciudadanos para participar en la toma de decisiones que permitan crear una sociedad mejor			
3. El Plan de Área responde a las necesidades de colectividades como etnias, afrocolombianos, personas con Necesidades Educativas Especiales y poblaciones con particularidades culturales y vulnerabilidad.			
4. El Plan de Área tiene en cuenta las características sociales, económicas y culturales de sus familias.			
5. El Plan de Área materializa la educación como un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional.			
6. El Plan de Área concibe el desarrollo humano sostenible y solidario orientado a mejorar la calidad de vida, alcanzar la paz y superar la pobreza y la exclusión.			
7. El Plan de Área considera las competencias necesarias para vivir en un mundo globalizado: Comprensión y producción de múltiples tipos de textos, pensamiento crítico, uso de las TIC para fines educativos y competencias ciudadanas			

8. El Plan de Área está actualizado con respecto a los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje y a los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.				
9. El Plan de Área está actualizado con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y la Matriz de Referencia.				
10. El Plan de Área está actualizado con la descripción de los niveles de desempeño de las pruebas Saber.				
11. El Plan de Área contempla la construcción del proyecto de vida de los estudiantes				
12. El Plan de Área tiene en cuenta el grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes y sus intereses				
13. El Plan de Área incluye mecanismos de verificación del cumplimiento y pertinencia del mismo.				
Observaciones				
Transversalidad				
<p>La transversalidad como principio de organización curricular facilita la labor de formación integral de manera tal que conecta y articula los procesos, los dominios y los desempeños de las áreas básicas. La transversalidad busca que toda experiencia que realicen los estudiantes integren los contenidos y le den sentido al aprendizaje desde su relación con el mundo de la vida.</p> <p>La transversalidad tal como la entiende la reforma educativa chilena es“ la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de</p>				

la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones.” Tomado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cof%20basica.pdf>

El plan de área está orientado a que los estudiantes desarrollen capacidades para:

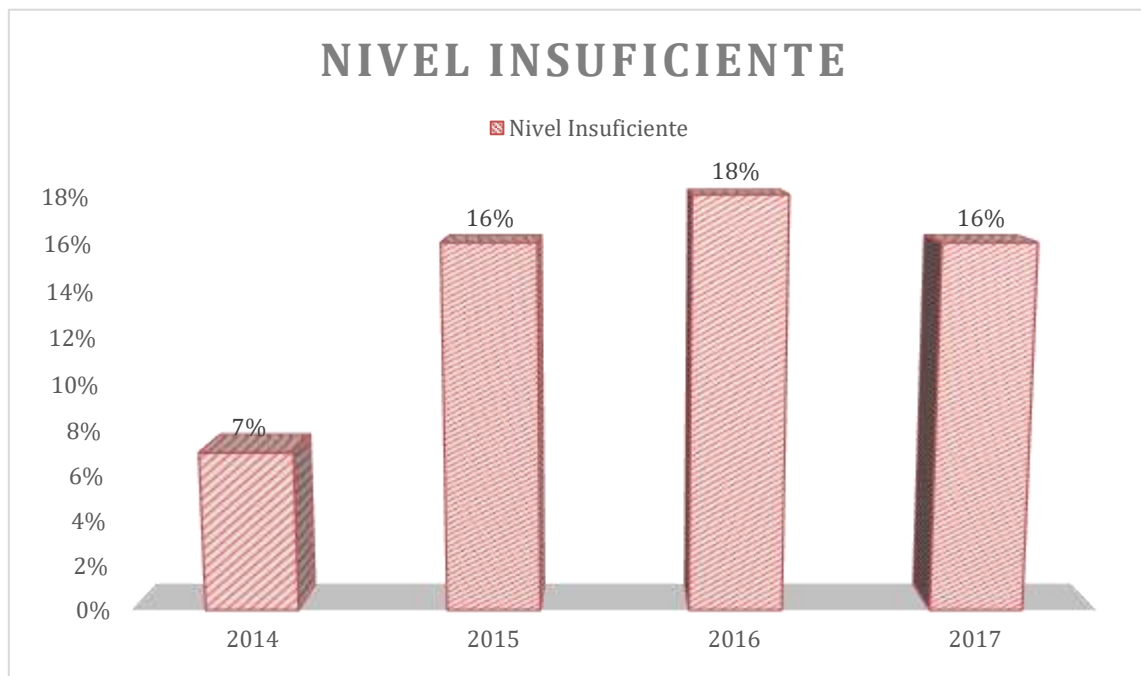
1. Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.				
2. Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.				
3. Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.				
4. Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica.				
5. Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.				
6. Promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social, y de cumplimiento de normas de seguridad.				
7. Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica.				

8. Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.				
9. Ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia.				
10. Desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje.				
11. Promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida.				
12. Participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático.				
13. Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales y los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo sexual personal.				
14. Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial.				
15. Proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano.				
16. Reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.				
17. Desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor, y reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento				

personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios.				
Observaciones				
Didáctica				
1. Las estrategias didácticas que se especifican en el Plan de Área favorecen el desarrollo de los procesos de pensamiento (Manejo de información, interpretación y valoración crítica) de la competencia comunicativa				
2. Las estrategias didácticas favorecen la transversalidad disciplinar.				
3. Las estrategias didácticas que se consignan en el Plan de Área son innovadoras.				
Observaciones:				

ANEXO C. Análisis resultados en niveles de desempeño

Tabla 13: Análisis de los resultados nivel insuficiente- grado tercero



Componente	Desempeños no alcanzados	Posibles causas	Recomendaciones
Sintáctico	-No reconoce tipos de textos de uso cotidiano como cartas y noticias.	-No se hace énfasis en tipología de texto y mecanismos cohesivos de textos.	-En las actividades de lectura deben leerse múltiples textos de estructuras, extensión y complejidad apropiada para tercer grado. Entre estos, textos con secuencia envolvente narrativa,

	<p>-No distingue la función de algunos conectores: adición, temporalidad y oposición.</p> <p>-No extrae información del texto apoyándose en marcadores textuales.</p>	<p>-No se orientan los procesos de lectura enfatizando la función de las marcas textuales que se encuentran en el texto.</p>	<p>descriptiva, como: adivinanzas, cuentos, fábulas, leyendas simples, poemas, diarios de vida, noticias, biografías y textos descriptivos o narrativos con finalidad informativa, como la noticia, afiches sencillos, recetas o instructivos.</p> <p>-En la prelectura conducir a los estudiantes al reconocimiento de la estructura del texto a leer.</p> <p>-Formular preguntas acerca de la función de las marcas textuales que se encuentran en los textos leídos, empezando por las más sencillas, como los signos de puntuación³⁶.</p> <p>Apoyar la lectura en voz alta en las marcas textuales como: pausas después de punto, signos de interrogación y exclamación, etc.</p>
Semántico	<p>-No recupera información explícita del texto.</p> <p>-No identifica la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple.</p>	<p>-No se precisa en los planes de área una teoría del significado, por lo que los estudiantes no aprendan a inferir el significado de una palabra a partir del contexto.</p> <p>-Los procesos de comprensión no requieren que los estudiantes identifiquen palabras o ideas claves y vocabulario desconocidos para ellos.</p>	<p>-Precisar en los planes de estudio en el área de lenguaje teoría sobre el significado.</p> <p>-- Después de la lectura permitir que los estudiantes discutan lo encontrado en el texto, y mediante actividades de comprensión posibilitar que los estudiantes reconstruyan la secuencia de los hechos y la participación de los personajes en el texto leído.</p> <p>- Proponer a los estudiantes que identifiquen los conceptos importantes del texto y propongan definiciones para cada uno, con base en la información del texto.³⁷</p>

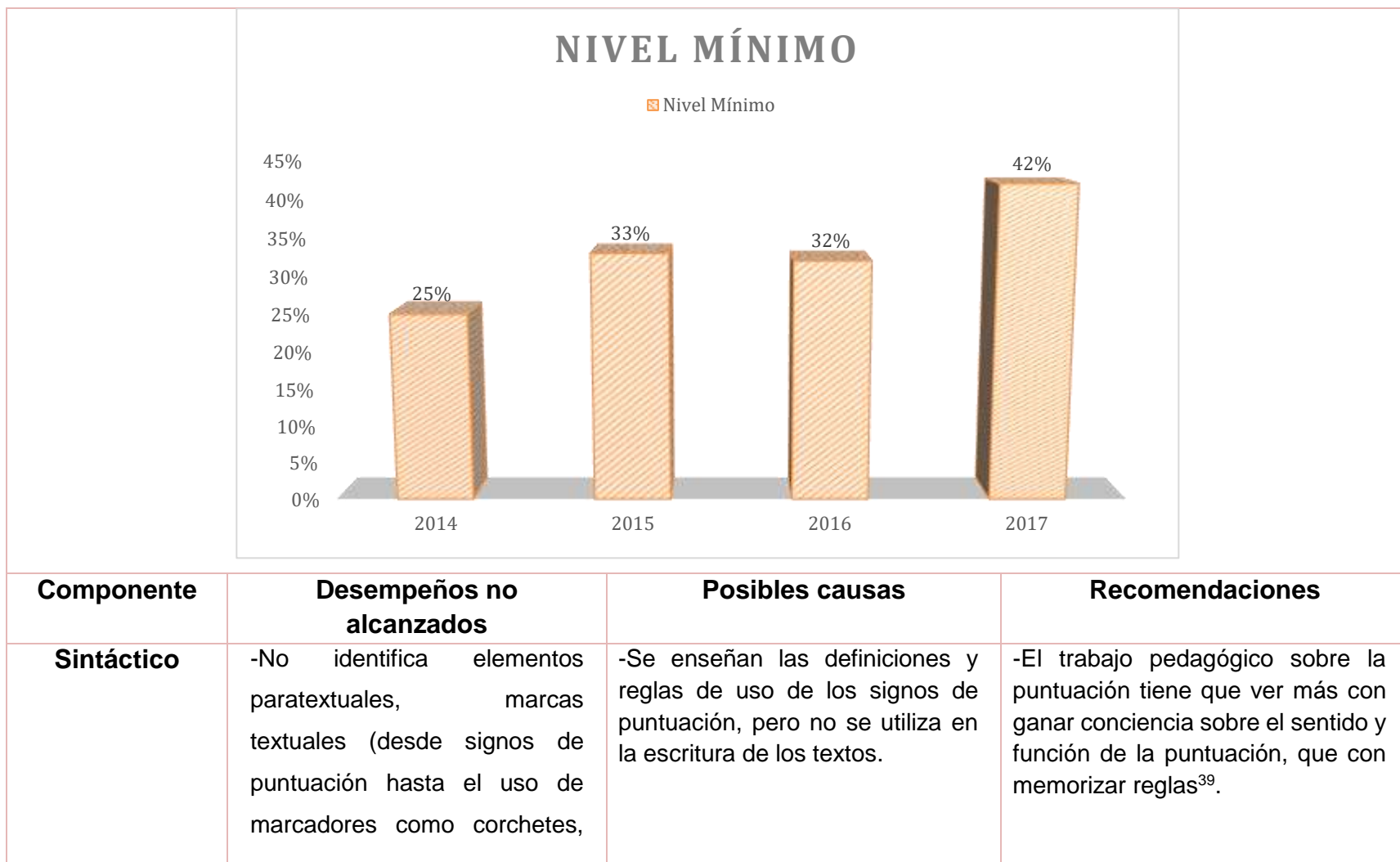
³⁶ ICFES. Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3º, 5º Y 9º. 2015, p. 38.

³⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998.

		-No se orienta las preguntas del texto primero hacia la comprensión explícita de la información del texto.	
Pragmático	-No identifica la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos. -No identifica algunos roles en la comunicación, en situaciones formales pero marcadas por la cotidianidad.	-No se realizan actividades de prelectura, en las cuales, los estudiantes se pregunten sobre los propósitos o aspectos de la situación comunicativa de textos con referente cotidianos.	-En la implementación de metodologías, se recomienda trabajar en el aula por medio proyectos, unidades didácticas u otras estrategias que promuevan la lectura y escritura con sentido para los estudiantes, atendiendo a un determinado contexto y propósito comunicativo -Es necesario realizar ejercicios de prelectura antes de introducirse en el texto, donde los estudiantes puedan cuestionarse qué quiere decir el autor en el texto o a quién lo dirige. También es oportuno relacionar los contenidos del texto sus vivencias ³⁸ .

³⁸MEN. Guía del docente. Nivelemos, Lenguaje 3°. Colombia. 2011, p. 30.

Tabla 14. Análisis de los resultados nivel mínimo- grado tercero



³⁹ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. Bogotá, 2003, p.14

	paréntesis, comillas, guiones etc.), secuencias de eventos, el portador textual y características de los personajes.		
Semántico	<p>-No interpreta el lenguaje verbal y no verbal para lograr la comprensión global.</p> <p>-No infiere los argumentos explícitos en el texto</p> <p>-No relaciona información cercana por su contenido o propósito.</p>	<p>-Es posible que en los primeros años escolares se enseñe a escribir y leer mediante métodos silábicos, lo que lleva a una lectura y comprensión fragmentada y una escritura oracional⁴⁰.</p> <p>-No se realizan ejercicios de prelectura y de activación de saberes previos, los cuales puedan generar una mejor comprensión del texto durante la lectura.</p> <p>-Después de la lectura no se guía los procesos de comprensión por medio de la formulación de interpretaciones y conclusiones sobre el texto, ni se discuten hipótesis previamente planteadas.</p>	<p>-En las actividades de comprensión lectora debe considerar los saberes previos como un aspecto importante en los procesos de significación y comprensión del texto de cada estudiante.</p> <p>-Implementar estrategias de lectura en las cuales los estudiantes realicen proceso de interpretación y comprensión global, por medio de las cuales los estudiantes reconozcan la información implícita, realicen proceso de intertextualidad con sus saberes previos, realicen inferencias o establezcan conclusiones y formulen hipótesis en torno a todo el texto.</p> <p>Estos procesos pueden ser apoyados tanto en los saberes</p>

⁴⁰ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. Bogotá. 2003, p.11

		<p>-No se plantean nuevas estrategias ni uso de recursos interesantes para los estudiantes que permitan que todo el proceso de lectura y comprensión se lleve de forma amena e innovadora.</p> <p>-No se hace revisión ni detenimiento sobre las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes.</p> <p>-se prioriza la descodificación de las palabras de un texto, la extracción de información o la recuperación su significado, sobre proceso de comprensión más avanzados.</p> <p>-No se promueven actividades de lecturas que requieran la intertextualidad entre textos, lo que indica que no se lleva el proceso de interpretación más allá de la información del contenido explícito del texto.</p>	<p>previos como en el título de texto, su estructura o imágenes que lo acompañan, aun sin haber leído su contenido.</p> <p>-Realizar actividades donde los estudiantes puedan relacionar palabras, imágenes y gráficos del texto.</p> <p>- Se puede pedir que se identifique cuál sería el título adecuado para el texto o se pueden inventar títulos para el texto, que den cuenta de la temática general, con el fin de distinguir claramente entre el tema general y los subtemas.⁴¹</p>
Pragmático	<p>- No infiere el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social.</p>	<p>-Los procesos de comprensión lectora se basan en la extracción del significado transmitido por el</p>	<p>-Para realizar una comprensión global del texto, son necesarios procesos de pensamiento más avanzados, que permitan al lector</p>

⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua Castellana. 1998

		texto, dejando de lado su función comunicativa.	aprender a usar el texto leído, su intención, saber cómo se utiliza y su significado en la vida real.
--	--	---	---

Tabla 15. Análisis de los resultados nivel satisfactorio- grado tercero



<p>Sintáctico</p>	<p>-No compara textos de acuerdo con su formato y mecanismos cohesivos.</p>	<p>-Los estudiantes no leen textos de diferentes estructuras o no saben identificarlas. -No se promueve la intertextualidad entre textos leídos.</p>	<p>-Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de tomar contacto con textos variados e interesantes, que respondan a sus necesidades y a las de área⁴², con extensión y estructura adecuado para su nivel lector. -En las lecturas recalcar el uso y función de mecanismos cohesivos, entre estos los conectores copulativos y disyuntivos.</p>
<p>Semántico</p>	<p>-No deduce a partir de información explícita. -No identifica eventos y situaciones dentro de un texto para inferir relaciones temporales entre estos. -No caracteriza personajes según las expresiones, acciones o situaciones presentadas en el texto. -No clasifica la información contenida en el texto.</p>	<p>-Los estudiantes no poseen en su enciclopedia los conceptos necesarios para construir un criterio de clasificación. - Les resulta difícil analizar la importancia de cada idea en relación con el texto en conjunto. - Los estudiantes no encuentran la necesidad de clasificar la información para realizar alguna tarea. - No se utilizan estrategias de organización como los mapas, cuadros o gráficos.⁴³</p>	<p>-Estimular en los niños la habilidad de interrogar textos, con el fin de extraer el significado de un texto, a través de la formulación de hipótesis e inferencias. -En la lectura de textos narrativos mostrar la forma en la que por medio de adjetivos calificativos y adverbios se enriquece una descripción. -para orientar los procesos de inferencia y formulación de hipótesis enseñar a los estudiantes a preguntarse por aspectos de texto como: fechas,</p>

⁴² CONDEMARÍN, Mabel; GALDAMES, Viviana; MEDINA, Alejandra. Taller de Lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Dolmen Ediciones. Santiago. 1996, p. 49.

⁴³ STONE, Martha. La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica. 1999. Buenos aires: Paidós

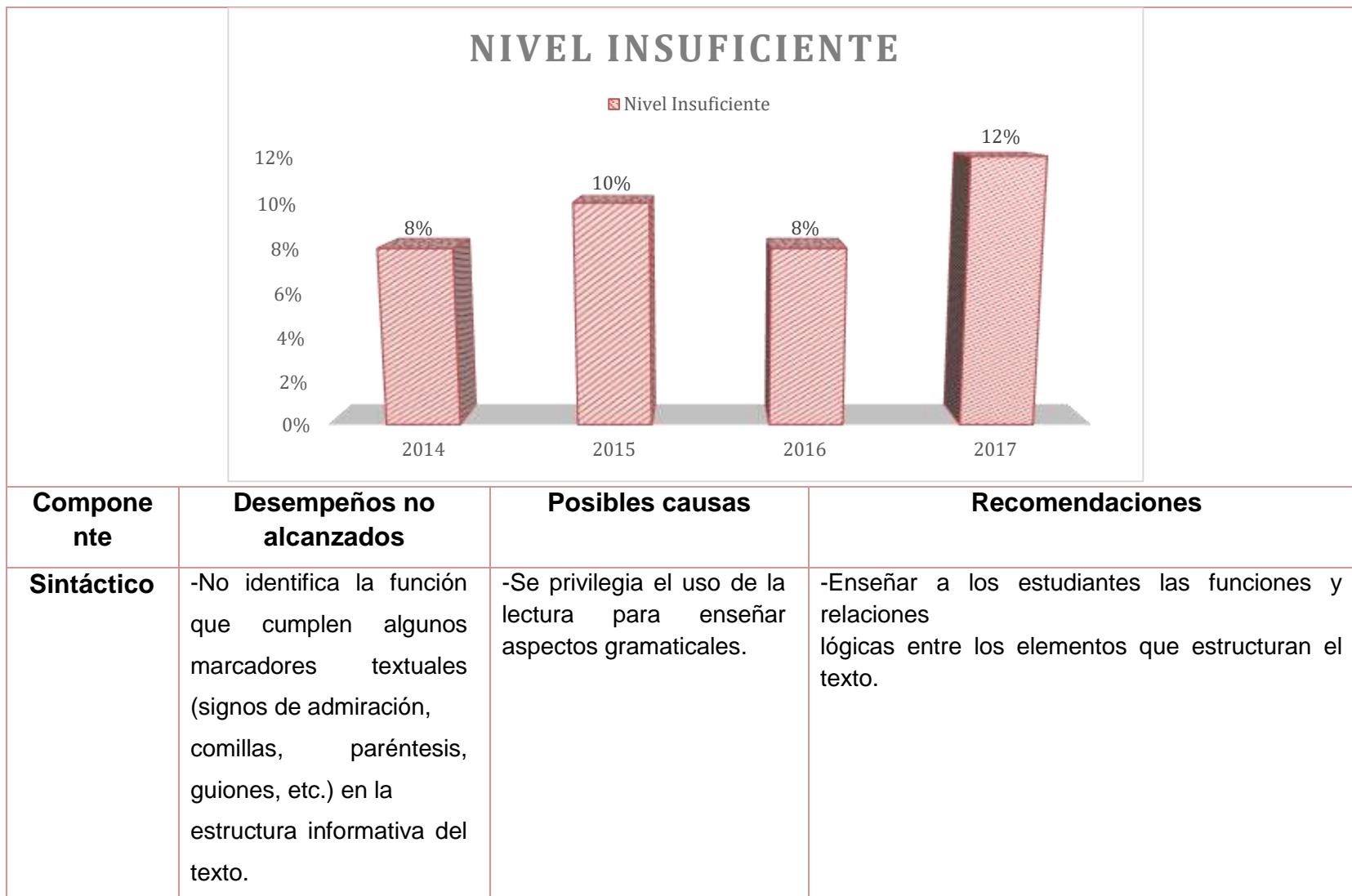
			<p>descripciones o características de lugares o personajes, acciones centrales y posibles consecuencias de estas⁴⁴.</p> <p>-Por medio de esquemas, gráficos o resúmenes enseñar a los estudiantes a organizar la información comprendida y que den cuenta del sentido del texto.</p>
Pragmático	<p>- No compara textos de distinta tipología, incluidos textos mixtos (afiches o carteles), para diferenciar propósitos e intenciones.</p> <p>-No identifica los elementos narrativos del texto y las voces presentes en una narración.</p> <p>-No relaciona el propósito, el tema y el tipo de texto de acuerdo con la necesidad comunicativa.</p> <p>-No reconoce la secuencia textual para cumplir un propósito comunicativo.</p>	<p>-No se lee en el aula diferentes clases de textos, por tanto, los estudiantes no manejan la silueta textual de estos textos, ni reconocen su función social e intención.</p> <p>-se prioriza los textos narrativos, textos que, aunque no dejan de ser importantes, dejan de lado otras acciones fundamentales como la argumentación y la exposición de información⁴⁵.</p> <p>-No se media la lectura para que sus contenidos sean significativos y necesarios para</p>	<p>-La selección de los textos debe ser interesantes para los estudiantes, auténticos y adecuados a su nivel educativo.</p> <p>-Se debe permitir que los estudiantes propongan sobre lo que quieren leer y escribir y que estos procesos cumplan funciones comunicativas dentro o fuera de la escuela, puesto que cuando solo se requieren para ser evaluados y corregidos por el docente, los estudiantes entienden la evaluación como su único fin.</p> <p>-Enseñar a los estudiantes que cada texto tiene un propósito comunicativo, por lo cual hay que</p>

⁴⁴ Derechos Básicos de Aprendizaje 3°, p.2

⁴⁵ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICES. Bogotá, 2003, p.12.

		responder a diferentes tareas y problemas.	preguntarse: ¿qué quiere decir el texto? Y ¿a quién está dirigido?
--	--	--	--

Tabla 16. Análisis de los resultados nivel insuficiente- grado quinto



			-Orientar la lectura en voz alta, teniendo en cuenta la adecuada entonación según las marcas textuales, ortográficas y de puntuación ⁴⁶ .
Semántic o	<p>- No localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas.</p> <p>-No identifica las referencias hechas a partir de marcadores como pronombres y artículos.</p> <p>-No identifica la función de un párrafo en el desarrollo del contenido.</p> <p>- No identifica el tema o la idea central y el propósito por sinonimia con el título</p>	<p>-En las actividades de clase no se enseñan estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información como resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas necesarios en los procesos de comprensión y producción textual.</p> <p>-No se desarrollan actividades que exijan comprender la totalidad del texto.</p>	<p>-Orientar el proceso de comprensión desde el título, el autor e imágenes que acompañan el texto, y después de la lectura, motivar a los estudiantes para que estos hagan un recuento oral y determinen palabras claves dentro del texto que permiten establecer cuál es el tema de este.</p> <p>-Enseñar las relaciones lógicas y semánticas que existen entre las partes del texto.</p> <p>-Enseñar a reconocer las clases de palabras (pronombres, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y su uso en las oraciones de un texto determinado.</p> <p>-El trabajo de la lectura debe estar basado en las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, de sus propósitos y de sus procesos de metacognición</p>

⁴⁶ . Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3º, 5º Y 9º. 2015, p. 38.

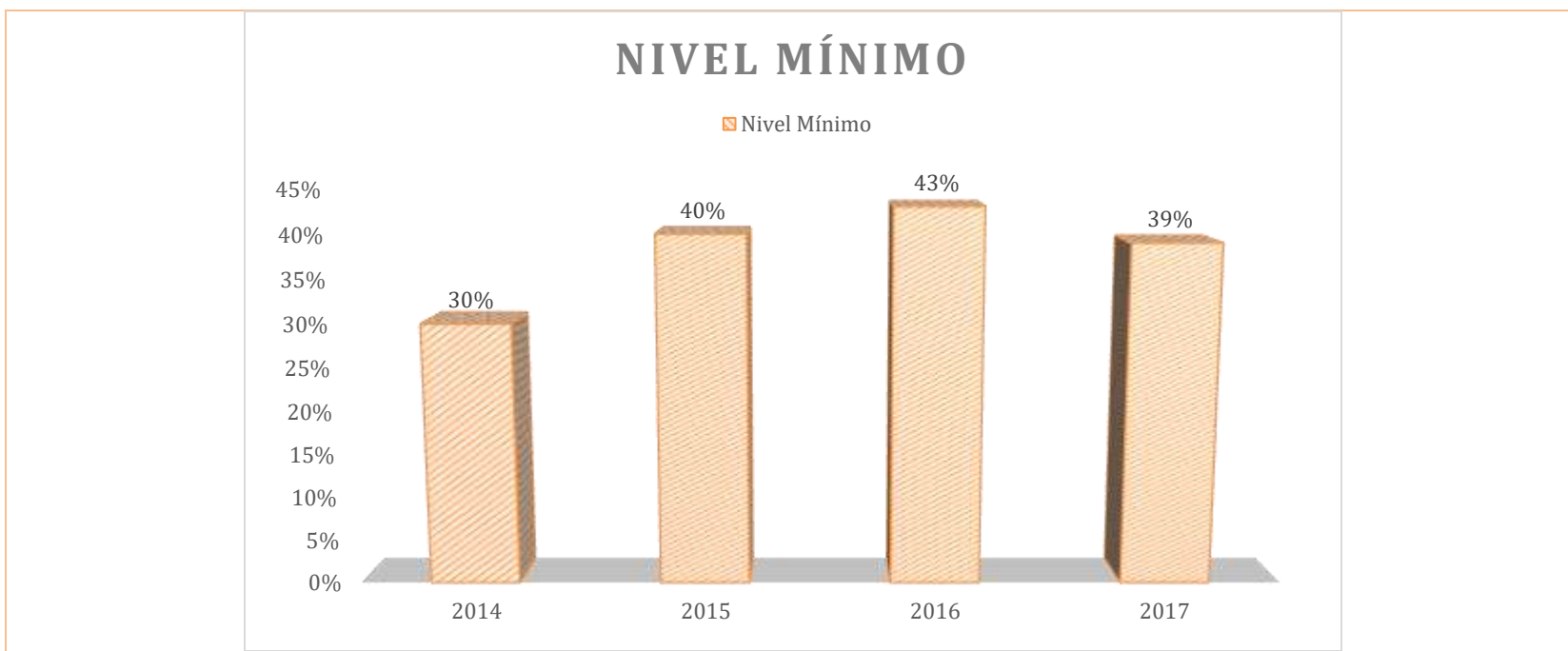
	<p>o porque su contenido es muy cercano a sus saberes del mundo.</p> <p>-No construye conclusiones y hace inferencias sencillas (incluyendo los casos de sinonimia conceptual) sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana.</p>	<p>-No se complejiza las estrategias de lectura y de movilización cognitiva, ni se promueven proceso de metacognición, que permita al estudiante ser consciente de lo que aprende y cómo lo hace.</p> <p>-No se hace revisión ni detenimiento sobre las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes.</p>	
<p>Pragmático</p> <p>o</p>	<p>-No identifica intenciones, propósitos y perspectivas en los textos que lee.</p> <p>- No identifica el tipo de texto y el enunciado que permiten cumplir con un propósito (como resumir un texto corto).</p> <p>-No reconoce el emisor, destinatario y propósito</p>	<p>- Los estudiantes no usan el texto como un instrumento de discusión con sus compañeros.</p> <p>- No se leen ni comparan textos de diferente tipología textual para distinguir entre las diferentes intenciones comunicativas de cada uno de los tipos de texto.</p>	<p>- Llegar a conclusiones sobre cuáles de las interpretaciones que pueden dársele al texto son plausibles y establecer cuál de ellas es la más convincente.⁴⁷</p> <p>-Un ejercicio que puede ayudar a aclarar lo referente a la finalidad, es comparar varios textos de diferente tipo. Se pueden tomar textos como crónicas, reportajes, artículos de opinión, textos de divulgación científica, y textos literarios; y analizar la finalidad que prima en cada uno de ellos.⁴⁸ También se puede contrastar el propósito</p>

⁴⁷ ICFES. Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de pruebas SABER 3°, 5°, 9° 2015. P. 51

⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares lengua castellana. 1998 p. 97

	comunicativo en diversos textos.		del texto con la manera en como está organizado, si utiliza argumentos o párrafos de descripción, etc.
--	----------------------------------	--	--

Tabla 17. Análisis de los resultados nivel mínimo- grado quinto



Componente	Desempeños no alcanzados	Posibles causas	Recomendaciones
Sintáctico	-No identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto.	-En el aula no se lee múltiples y diversos textos, en los que se encuentre gran variedad de marcadores textuales sencillos, como: “en consecuencia”, “por el contrario”, “tal como dice”, “asimismo”, ni se desarrollan actividades de interpretación y uso de estos.	- Leer múltiples y diversos textos similares en extensión y complejidad al titulado El bosque entre los mundos, en los que encuentre gran variedad de marcadores textuales sencillos, como: “en consecuencia”, “por el contrario”, “tal como dice”, “asimismo” ⁴⁹ , etc. Formular ejercicios que planteen preguntas sobre la función de estas palabras en el texto. Por ejemplo, quitar los marcadores, cambiarlos, escribir con unos marcadores preestablecidos, entre otros y poner en discusión las respuestas de los estudiantes y hacer comentarios constructivos acerca de ellas. ⁵⁰
Semántico	-No ubica información relevante en el desarrollo, discriminando entre datos muy similares.	-No se enseña la función de los conectores en el sentido del texto, ni la relación entre una idea y otra. -Los ejercicios de lectura no requieren las discusiones,	- Por medio de tablas o diagramas enseñar a organizar la información del texto leído y diferenciar los niveles de ideas. -Mostrar la importancia de palabras que

49

⁵⁰ ICFES. Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3°, 5°, 9° 2015. P. 50

	<ul style="list-style-type: none"> - No identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas. -Identifica el orden secuencial de los hechos, acciones o ideas tratados. -Identifica la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido para establecer relaciones de contraste, causa, efecto, temporalidad, adición, comparación, igualdad, etc. por referencia a conectores explícitos. -Diferencia entre ideas principales y secundarias e identifica el tema o el planteamiento central. -Reconoce el alcance y profundidad con que se trata un tema. -Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes. 	<p>reflexiones, comparaciones o argumentaciones sobre el texto, elementos y contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> -En la lectura de los textos se privilegia la verificación de datos y se deja de lado la interpretación⁵¹. -No se enseña a identificar párrafos de presentación de ideas principales, de ideas secundarias y de conclusiones. -Las actividades de aula no proponen la intertextualidad entre varios textos, que permitan comparar aspectos como el tema, ideas principales, intenciones y relaciones del texto. - No se llevan a cabo ejercicios sobre el reconocimiento de la función de las ideas dentro de un texto 	<p>permiten establecer referencias entre diversos componentes del texto, como las que establecen comparaciones de igualdad o de orden.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se deben plantear acciones que encaminan al estudiante a desarrollar un pensamiento relacional y así pensar los textos como redes de significados⁵². -Motivar la realización de comentarios sobre metáforas o comparaciones. -Se debe favorecer en las actividades la capacidad de enfocarse en los aspectos más significativos del texto. - Se sugiere realizar ejercicios como tomar textos expositivos o argumentativos e identificar lo que cada idea expresa y la función que cumple en relación con las otras, en pro de la significación del texto.
--	--	---	--

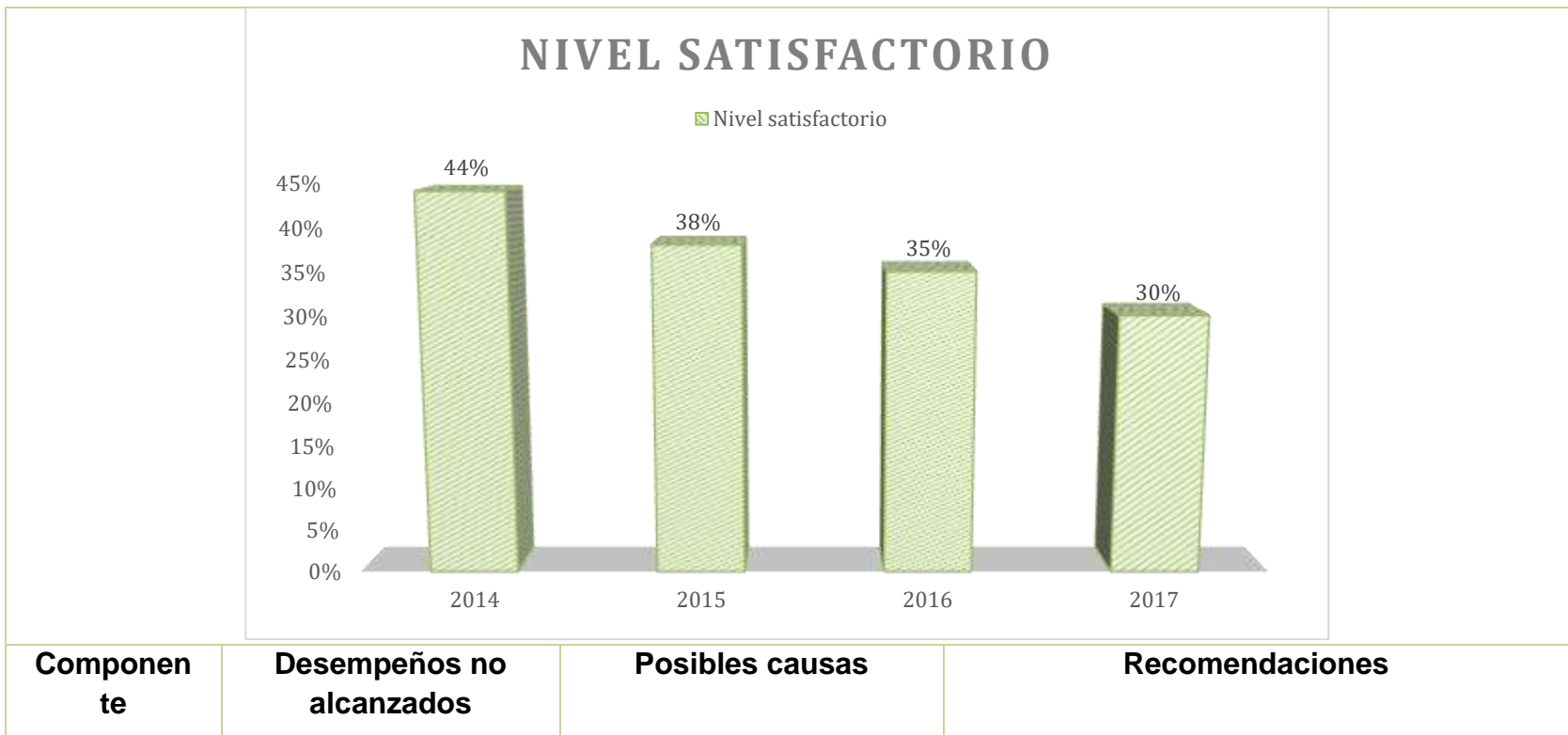
⁵¹ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. Bogotá, 2003, p.16.

⁵²PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. Bogotá, 2003, p.13.

	<ul style="list-style-type: none"> -No hace afirmaciones sobre el contenido principal. -No identifica la función que cumplen palabras clave en la elaboración del sentido del texto. -No caracteriza al narrador atendiendo a la distancia que tiene con los hechos narrados. -No caracteriza los personajes haciendo uso de información proveniente de diferentes partes del mismo. 		<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar estrategias de lectura en los tres momentos didácticos de la lectura: antes, durante y después. -Antes de la lectura se pueden realizar inferencias e hipótesis sobre el contenido, estructura y propósito del texto, lo cuales puedan activar la información previa, expectativas y motivación de los estudiantes frente la lectura. Durante la lectura el docente debe favorecer en sus actividades la capacidad de enfocarse en los aspectos más significativos y después de la lectura es necesario que los estudiantes profundicen la comprensión de su lectura mediante actividades encaminadas a que el estudiante maneje la información explícita e implícita del texto, realice inferencias, plantee hipótesis y relaciones de intertextualidad, reflexione y evalúe el texto.
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> -No identifica la intención del autor, aun cuando no aparezca explícita. -No identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a 	<ul style="list-style-type: none"> - Se prioriza la lectura de contenido, pero no se enfatiza en la situación comunicativa del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe enseñar a leer entre líneas, después de leer un texto preguntar a los estudiantes qué creen que busca el enunciador mediante ese texto y

	las características de los posibles lectores.		subrayar en el texto las palabras o ideas claves que ayudan a comprender la intención implícita del autor.
--	---	--	--

Tabla 18. Análisis de los resultados nivel satisfactorio- grado quinto



Sintáctico	-No identifica tipos de texto según su estructura	-Se sigue privilegiando los textos narrativos e informativos, aun cuando el trabajo sobre los distintos tipos de texto requiere en el estudiante poner en juego diversos procesos y habilidades de pensamiento, necesarias ⁵³ .	- Con el fin de desarrollar habilidades para la identificación de la estructura presente en un texto o párrafo, se sugiere tomar como base una idea y establecer sus relaciones con las otras, teniendo en cuenta su importancia respecto al contenido global del texto.
Semántico	-No ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos. -No usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones. -No evalúa la adecuación del uso de ciertas palabras, expresiones o recursos retóricos. -No identifica las funciones que cumplen los párrafos las secuencias de textos argumentativos.	-No se brindan espacios para que los estudiantes argumenten y reconozcan la importancia de la argumentación a partir de lo comprendido en el proceso de lectura. -Sobre los procesos de valoración crítica se privilegia el manejo de información e interpretación textual, o cuando esta se requiere solo se piensa como una forma de dar opiniones sin fundamentos sobre lo que se lee, del mismo modo, no se reconocen, ni problematizan	Formular preguntas pertinentes para lograr que estos contenidos sean significativos y activos en el momento de responder preguntas o resolver problemas que impliquen interpretar textos o, lo que es lo mismo, ser capaces de leer lo que no está escrito ⁵⁵ . -Propiciar que los estudiantes discutan las múltiples interpretaciones que ordinariamente sus compañeros realizan de una misma afirmación. -Se sugiere utilizar y promover habilidades de pensamiento crítico: combinar ideas para sintetizar, evaluar, generalizar, comparar, solucionar problemas, construir nuevos conocimientos, contrastar el contenido leído con el punto de vista personal. -Enseñar estrategias de autorregulación en la comprensión lectora a los estudiantes, para que

⁵³ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. Bogotá, 2003, p.12

⁵⁵ ICFES. Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3°, 5°, 9° 2015. P. 51

	<ul style="list-style-type: none"> -No ordena las secuencias argumentativas. -No evalúa el contenido y la forma. -No interpreta e infiere conclusiones del texto. 	<p>elementos de la situación comunicativa como la intención, función y contexto presentes en cada texto, hecho que también dificulta este tipo de proceso de pensamiento⁵⁴.</p> <p>-La valoración de la comprensión lectora se basa en contestación de preguntas sobre el contenido del texto y no en la generación de interrogantes de los estudiantes al texto.</p> <p>--No se promueve el aumento de la enciclopedia en los estudiantes, por medio de las palabras desconocidas e importantes en su proceso de comprensión.</p>	<p>estos además de experimentarlas, puedan posteriormente utilizarlas que le resulten más eficaces. Estas estrategias se inscriben en el trabajo de tres momentos didácticos de la lectura: antes, durante y después.</p>
Pragmático	-No explica el propósito o la intención del autor cuando usa una determinada palabra o expresión.	- No se realizan ejercicios para identificar la carga semántica de las palabras de acuerdo al	- En cada párrafo, se recomienda pedirles a los estudiantes que identifiquen la idea principal, ya sea de manera oral o subrayándola en el texto. Al terminar la lectura, puede indagarse por la intención del autor presente en esas ideas subrayadas. Las distintas respuestas pueden discutirse entre los estudiantes.

⁵⁴ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICES. Bogotá, 2003, p.15

		contexto y al discurso del texto.	
--	--	-----------------------------------	--

ANEXO D. Proceso de acompañamiento

Tabla 19. Proceso de acompañamiento- Taller 1

TALLER 1				
OBJETIVO				
Establecer de manera consensuada los desempeños básicos de los procesos de interpretación, manejo de información y valoración crítica, para los grados tercero y quinto, con el fin de transversalizar el proceso de comprensión lectora en todas las áreas de la básica primaria.				
SESIÓN 1 (4 horas)	SESIÓN 2 (2 horas)	SESIÓN 3 (3 horas)	SESIÓN 4 (3 horas)	SESIÓN 5 (1 hora)
DESARROLLO DE CADA SESIÓN				
<ul style="list-style-type: none"> - Se realizó una lectura de los Estándares Básicos en comprensión textual de tercero a noveno, iniciando por las competencias y posteriormente por los desempeños en donde se pregunta por los procesos de pensamiento que implica cada uno de estos. -Se realiza una lectura de los procesos de pensamiento y los 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la estructura de la Guía de Orientación e Interpretación de las pruebas Saber 3º y 5º. - Lectura de los desempeños de la Guía. - Clasificación de los desempeños en procesos de pensamiento y componentes del lenguaje. - Discusión de la clasificación de los 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la estructura de los Derechos Básicos de Aprendizaje y la Matriz de Referencia. - Lectura de los desempeños de Derechos Básicos de Aprendizaje y la Matriz de Referencia. - Clasificación de los desempeños en procesos de pensamiento y componentes del lenguaje. - Discusión de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de los saberes esenciales del material trabajado en las sesiones anteriores. - Correcciones de la clasificación de los desempeños. - Construcción de una Matriz de Saberes Esenciales para los grados tercero y quinto 	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a las evaluaciones estandarizadas - Lectura de los desempeños de TERCE y PIRLS. - Clasificación de los desempeños en procesos de pensamiento y componentes del lenguaje.

<p>componentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza una clasificación de los desempeños en procesos de pensamiento y componentes del lenguaje mediante la discusión grupal. - En la clasificación se establecen relaciones entre los procesos de pensamiento, los componentes y los desempeños. 	<p>desempeños.</p>	<p>clasificación de los desempeños.</p>		
<p>LOGROS ALCANZADOS EN LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL</p>				
<ul style="list-style-type: none"> - En la primera reunión se observa resistencia a la realización del acompañamiento por parte de los docentes, quienes presentan como inconvenientes el limitado tiempo, la sobrecarga de trabajo, el abandono de los estudiantes durante las sesiones, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> -La mayoría de las maestras participan activamente en la discusión y clasificación de los desempeños. - Los docentes aún se muestran inconformes por los horarios en los que se desarrollan las reuniones y la falta de apoyo por parte de los directivos en el 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos docentes mantienen la actitud de resistencia al desarrollo de los ejercicios. - Nuevos maestros toman en liderazgo en la socialización y clasificación de los desempeños. - Los maestros socializan cómo, desde su práctica, 	<ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce la utilidad del trabajo realizado hasta el momento para la práctica curricular docente. - Se reconoce la necesidad de actualizar y cambiar aspectos del Plan de Área. - Se distinguen líderes en los grupos de 	<ul style="list-style-type: none"> - las maestras discuten apasionadamente entre ellas para definir el proceso de pensamiento y componentes del lenguaje al que corresponden los desempeños de mayor complejidad. -Algunas maestras trabajan e investigan

<p>- Los docentes no consideran que el Plan de Área tenga errores o falencias, no consideran necesitar algún tipo de acompañamiento, no están de acuerdo con las decisiones que tomaron los directivos docentes y se evidencia resistencia para comprender la finalidad del proyecto y actitud defensiva frente a actores externos a la Institución</p> <p>- Al finalizar las primeras sesiones se evidencia comprensión sobre la finalidad y dinámica de la propuesta del proyecto.</p> <p>- Se evidencia apropiación de la complejidad de la lectura de los Estándares Básicos</p>	<p>cuidado de los estudiantes que quedan solos en el aula.</p> <p>- los docentes delegan la responsabilidad del bajo rendimiento académico a los padres de familia, a la comunidad, a los directivos y a los estudiantes, a los estratos socioeconómicos, a la política educativa, a las condiciones de trabajo, a los avances tecnológicos, e incluso a la indisciplina, pero no reconocen ninguna responsabilidad que pueda recaer en ellos.</p> <p>- Las profesoras no dudan en preguntar sobre conceptos de lenguaje que no manejen y en hacer apreciaciones sobre los desempeños de los documentos de la política pública.</p>	<p>pueden promoverse los procesos que se especifican en los desempeños.</p> <p>- Algunos docentes reconocen que los talleres son pertinentes ya que propicia una mirada global a los documentos de la política pública educativa y los actualiza en la enseñanza por competencias.</p> <p>- Una docente realiza actividades ajenas a los ejercicios desarrollados en las sesiones.</p>	<p>estudio e interés en el estudio de la política pública educativa</p> <p>- Las docentes demuestran autonomía en la realización de los ejercicios.</p> <p>- Se observa disposición para reconocer, aceptar y corregir los errores en los que se incurre en el desarrollo de los ejercicios.</p> <p>- Algunos docentes aún parecen desentendidos de las actividades.</p>	<p>en casa para completar el trabajo de los talleres.</p> <p>- Las docentes que se mostraban en actitud de resistencia deciden y expresan que van a desarrollar los ejercicios con más empeño.</p>
--	---	--	--	--

<p>de Competencias del Lenguaje.</p> <p>-Aún se muestra resistencia por parte de algunos maestros debido a los horarios en los que se realizan los talleres.</p> <p>- Se observan algunos líderes en los grupos que animan y promueven la participación de los demás asistentes.</p> <p>-Todos los docentes realizan las actividades de lectura.</p> <p>-Los docentes reconocen no conocer ni manejar los procesos de pensamiento en su práctica.</p>	<p>- Se observa que disfrutaban el espacio dispuesto para pensar, aprender y reflexionar como un espacio libre de presiones.</p> <p>-los maestros se muestran más seguros en participar en la clasificación y explicación de los desempeños y conceptos allí trabajados.</p> <p>-Los maestros se ven cómodos de compartir con sus demás compañeros y talleristas sus experiencias y reflexiones en torno a su práctica pedagógica y las estrategias que utilizan para enseñar y llevar ciertos procesos.</p>			
<p>LOGROS ALCANZADOS EN LA DIMENSIÓN COGNITIVA</p>				

<p>- Se evidencia la dificultad en realizar una lectura comprensiva de las competencias.</p> <p>- No existe una noción sólida y apropiada del concepto de comprensión lectora en los docentes de básica primaria.</p> <p>- Se establece una noción de comprensión lectora según los Estándares Básicos de Competencias en comprensión textual</p> <p>-Se reflexiona el carácter transversal de la comprensión lectora.</p> <p>- Se evidencian dificultades en la comprensión de los procesos de pensamiento y al establecer relaciones entre estos y los desempeños.</p>	<p>-Se discuten cuales subproceso corresponden a los procesos de manejo de información, interpretación y valoración crítica.</p> <p>-Los maestros analizan cada desempeño basados en los conocimientos ya construidos.</p> <p>-Socialización y apropiación de conceptos del lenguaje, como cohesión y coherencia.</p> <p>-Comprensión de desempeños como una acción específica que comprende un proceso de pensamiento sobre uno o más componentes del lenguaje.</p> <p>- Los docentes descubren constantemente errores en sus</p>	<p>-A partir de las discusiones sobre los desempeños de los DBA de 1°, se concluye que los niños en este nivel pueden y deben hacer procesos de manejo de información, interpretación y valoración crítica.</p> <p>-Se analiza que en los desempeños que mencionan lo implícito en un texto y a la realización de inferencias, requieren el estudiante haga procesos de interpretación</p> <p>-Se observan avances en la comprensión de la dinámica los ejercicios y su finalidad.</p> <p>- Cuando los docentes trabajan en grupo y socializan, argumentan sus opiniones.</p>	<p>- Los maestros realizan las correcciones que creen pertinentes sobre su trabajo anterior y clasifican los desempeños de los cuales anteriormente no se encontraban seguros, esta vez con propiedad, sin necesitar las aclaraciones de las talleristas.</p> <p>-Se analiza de forma grupal los desempeños que deben construir la matriz de saberes esenciales</p> <p>-Los maestros construyen de forma conjunta el concepto de comprensión lectora según los procesos de aprendizaje y componentes del lenguaje.</p>	<p>-Se evidencia que las docentes presentan mayor facilidad para clasificar los desempeños y definir los procesos de pensamiento y los componentes, así mismo, asumen una actitud crítica frente al análisis de los desempeños que se hizo en las sesiones anteriores y corrigen los errores en los que se hayan incurrido</p> <p>- Se evidencia un nivel superior de manejos de los procesos de pensamiento y componentes e incluso construyen desempeños a partir de los analizados y establecen relaciones entre la política pública nacional y la evaluación internacional.</p> <p>- Valoran críticamente los documentos de la</p>
--	--	---	--	--

<p>- Se observa confusión y resistencia en la definición y dominio de los procesos de pensamiento en algunos docentes.</p> <p>-Las maestras proponen ejemplos para comprender los procesos de pensamiento que cada desempeño exige.</p> <p>- Se dan acuerdos grupales establecer las nociones de Manejo de Información, Interpretación, Valoración Crítica y los componentes: sintáctico, semántico y pragmático.</p>	<p>interpretaciones que generan, en algunos casos, frustración y rechazo a la actividad, y en otros aceptación de los errores y análisis de los conceptos para llegar a la comprensión.</p> <p>- Los docentes adquieren la competencia teórica a medida que avanzan en las actividades.</p>	<p>- La dificultad para realizar los ejercicios se vuelve más evidente y deja de ser considerado algo negativo o vergonzoso.</p>		<p>política pública educativa.</p> <p>- Construyen desempeños a partir de los desempeños establecidos, jugando con las relaciones entre los procesos de pensamiento y los componentes.</p>
---	---	--	--	--

Tabla. 20. Proceso de acompañamiento- Taller 2

TALLER 2	
OBJETIVO	
Orientar los procesos de interpretación de los resultados de las pruebas Saber mediante los documentos de la Política Pública del MEN para que los docentes tomen decisiones informadas frente a su práctica pedagógica, curricular y evaluativa.	
SESIÓN 1 (1 hora)	SESIÓN 2 (1 hora)
DESARROLLO DE CADA SESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de los tipos de resultados de las pruebas Saber: Niveles de desempeño, promedio y desviación estándar, componentes y competencias. - Presentación de los resultados de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata en los grados tercero y quinto de los años 2014, 2015, 2016 y 2017. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de los resultados por niveles de desempeño de tercer grado. - Lectura de los desempeños no logrados por los estudiantes de acuerdo a los resultados y asociación con los procesos de pensamiento. - Interpretación de los resultados por promedio y desviación estándar de tercer grado. - Interpretación de los resultados por componentes y competencias de tercer grado. - Interpretación de los resultados por niveles de desempeño de quinto grado. - Lectura de los desempeños no logrados por los estudiantes de acuerdo a los resultados y asociación con los procesos de pensamiento. - Interpretación de los resultados por promedio y desviación estándar de quinto grado. - Interpretación de los resultados por componentes y competencias de quinto grado. - Discusión sobre las posibles causas de los resultados. - Propuesta de las posibles soluciones curriculares y pedagógicas para mejorar la calidad de la educación y obtener mejores resultados.

LOGROS ALCANZADOS EN LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL	
<ul style="list-style-type: none"> - En el grupo se observan actitudes de impuntualidad y poco compromiso en la participación de las reuniones. - Se evidencia interés por conocer el tipo de resultados de las pruebas Saber. - Algunos docentes expresan que no conocían la forma en como la prueba evalúa las competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las maestras se muestran preocupadas por los resultados que muestran las pruebas Saber y reconocen algunos de los problemas que causan estos resultados, así como su posible responsabilidad en ellos. -Reconocen que los docentes necesitan capacitaciones para actualizarse en la política pública y dirigir las prácticas pedagógicas al mejoramiento de la calidad educativa y por consecuencia a mejoramiento de los resultados en las pruebas saber. -Una de las maestras menciona que debe generarse más de estos espacios, donde se pueda analizar y reflexionar sobre aspectos importantes de la realidad educativa.
LOGROS ALCANZADOS EN LA DIMENSIÓN COGNITIVA	
<ul style="list-style-type: none"> -Los maestros reconocen la estructura de las pruebas Saber y la necesidad de una evaluación por competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se interpreta los resultados históricos del ITDZ de los grados Tercero, a partir de los niveles de desempeño, desviación estándar, proceso de pensamiento y componentes del lenguaje. - Se establecen relaciones entre los desempeños no logrados por los estudiantes, los procesos de pensamiento y las actividades pedagógicas que desarrollan los procesos de pensamiento en los que se encuentran deficiencias. -Se discuten y reflexiona sobre las posibles causas de los resultados de las pruebas saber, relacionan el análisis de la política pública con los resultados de las pruebas Saber para determinar, a partir de los desempeños, los procesos de pensamiento y componentes en los que los estudiantes tienen mayores dificultades. -Algunas docentes proponen formas de enfatizar en el desarrollo de las competencias de comprensión textual.

Tabla. 21. Proceso de acompañamiento- Taller 3

TALLER 3	
OBJETIVO	
Analizar el Plan de Área de Lengua Castellana desde los criterios establecidos por la Guía 34: horizonte institucional, didáctica, evaluación, currículo y pertinencia para hacer ajustes que respondan a las políticas públicas y a las necesidades académicas de los estudiantes.	
SESIÓN 1 (1 hora)	SESIÓN 2 (1 hora)
DESARROLLO DE CADA SESIÓN	
-Establecimiento de acuerdos sobre los criterios para analizar el Plan de Área de Lengua Castellana.	Análisis del Plan de Área de Lengua Castellana desde el punto de vista de los criterios consensuados.
LOGROS ALCANZADOS EN LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL	
-Los docentes trabajan en grupo para discutir los criterios de evaluación del Plan de Área. -Algunas profesoras evalúan los criterios con rigurosidad y reconocen su pertinencia para la evaluación.	-Se reconocen las deficiencias y los aspectos a mejorar del Plan de Área de la Institución, así como la necesidad de su resignificación. - Se producen discusiones grupales porque algunos docentes tienen dificultades en reconocer que el Plan de Área no cumple con algunos criterios - se argumentan los diferentes puntos de vista para llegar a acuerdos que definan qué criterios cumple o no el Plan de Área.
LOGROS ALCANZADOS EN LA DIMENSIÓN COGNITIVA	
-Las profesoras valoran críticamente los criterios de evaluación y proponen ajustes que respondan al contexto educativo de la Institución.	- Los profesores evalúan el Plan de Área de acuerdo con los criterios consensuados y establecen relaciones entre las deficiencias del Plan de Área y los resultados de las pruebas saber.

