

**EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA EN
HABILIDADES COMUNICATIVAS. UN RETO PARA LOS DOCENTES.**

JULIANA ISABEL CASTRO GÓMEZ

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRIA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
BUCARAMANGA**

2019

**EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA EN
HABILIDADES COMUNICATIVAS. UN RETO PARA LOS DOCENTES.**

JULIANA ISABEL CASTRO GÓMEZ

Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Didáctica de la Lengua

Directora:

EDGA MIREYA URIBE SALAMANCA

Doctora en Didáctica de las Leguas y las Culturas

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE IDIOMAS

MAESTRIA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

BUCARAMANGA

2019

DEDICATORIA

*Porque yo también tuve una Mamá
“corrigiosa”.
Siempre tuya...
G.M.G.A*

AGRADECIMIENTOS

Este hijo cognitivo y científico como lo denomine desde el principio, lo agradezco a Dios, por darme la voluntad, resistencia y fortaleza para darlo a luz. Asimismo, por tenerme como unas de sus consentidas brindándome la oportunidad de pertenecer al grupo selecto de profesionales de la pedagogía que trabajamos por la transformación de la educación del país a través del Programa Todos A Aprender.

También doy gracias a mi hermana, correctora de estilo y crítica infalible en los hallazgos, sin ella la construcción de la rigurosidad investigativa no hubiera sido posible.

Aprecio desde lo más profundo de mi alma, el sentido de colaboración y apoyo a los docentes de la institución educativa donde realice la investigación, en especial a las profesoras Lorena, Deisi, Marthica y Yaz, quienes con cariño y con amor me acogieron siendo las alcahuetas en la ejecución del proyecto.

No olvido a mis docentes y compañeros de maestría quienes aportaron su tiempo, profesionalismo y calidad humana para hacer las correcciones pertinentes y adecuadas a este proceso cognoscitivo, en especial a la profesora Edga Mireya Uribe Salamanca, quien uso su gran talento: la paciencia, para que esto fuera posible, a quien considero mi hada madrina y debo mi admiración.

Finalmente, quiero dar las gracias mi Alma Mater la Universidad Industrial de Santander por convertirse en la cuna de mis sueños profesionales, por brindarme absolutamente todas las personas y herramientas necesarias aportar a la construcción de una educación más equitativa, responsable y de calidad.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	17
1. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA: UN PROBLEMA DIDÁCTICO	19
1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE PROPONER SOLUCIONES AL PROBLEMA DIDÁCTICO	29
1.2 GENERALIDADES PARA ABORDAR O TRATAR EL PROBLEMA DIDÁCTICO	31
1.2.1 Objetivo general.....	32
1.2.2 Objetivos Específicos.....	32
1.3 ESTADO DEL ARTE: LA DIDÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA	33
1.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	40
1.4.1 Perspectiva de aprendizaje	40
1.4.2 Perspectiva de aprendizaje de lengua	42
1.4.3 Perspectiva del aprendizaje de la habilidad lectora	44
1.4.4 Perspectiva de la evaluación de la habilidad lectora.....	50
1.4.5 La enseñanza del lenguaje en Escuela nueva.....	54
1.4.6 Desarrollo profesional docente	58

2. FASE DE INVESTIGACIÓN: MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA	66
2.1 PARADIGMA Y ENFOQUE INVESTIGATIVO	66
2.2 METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	67
2.3 ESCENARIO DEL PROBLEMA INVESTIGATIVO.....	69
2.4 ACTORES DEL PROCESO INVESTIGATIVO	70
2.5 INSTRUMENTOS, RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	70
3. FASE DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: CONSTRUCCIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FORMULAR ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	87
3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA, ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	88
3.2 CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	89
3.3 CARACTERIZACIÓN DE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO DIDÁCTICO	95
3.3.1 Primera Sesión de Trabajo Situado	95
3.3.2 Segunda Sesión de Trabajo Situado: Evaluación Formativa en Aulas Multigrado	98
3.3.3 Clase-Ejemplo: Círculo de Lectura	101
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES ACOMPAÑADOS.....	105
4.1 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	107

5. CONCLUSIONES	109
6. RECOMENDACIONES	111
BIBLIOGRAFÍA	113
ANEXOS	120

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Niveles de lectura.	48
Tabla 2. Interpretación de los datos del instrumento Cuestionario Inicial	73
Tabla 3. Interpretación de los datos registrados en el instrumento de acompañamiento de aula.....	76
Tabla 4. Características de evaluaciones en el área de lenguaje	77
Tabla 5. Caracterización del proceso lector según las preguntas de una evaluación escrita (Anexo E)	78
Tabla 6. Eje de aspectos formales de la evaluación (Anexo E).	82
Tabla 7. Preguntas propuestas en la planeación de clase (Anexo H).....	100

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Resultados de la prueba Saber 3 del cuatrienio en competencia lectora.	22
Figura 2. Resultados de la prueba Saber 5 del cuatrienio en competencia lectora.	23
Figura 3. Proceso de planificación de la evaluación formativa	54

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. INSTRUMENTO DE ACOMPAÑAMIENTO DE AULA	121
ANEXO B. CUESTIONARIO INICIAL	123
ANEXO C. EJEMPLO 1 DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE GRADO 3.....	126
ANEXO D. EJEMPLO 2 DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE GRADO 4.....	129
ANEXO E. EJEMPLO DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA GRADO 5.....	130
ANEXO F. PLANEACIÓN DE CLASE PRODUCTO DE LA SECCIÓN DE TRABAJO SITUADO DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA A PARTIR DEL USO DE LA MATRIZ DE REFERENCIA	132
ANEXO G. EJEMPLOS DE BOLETO DE ENTRADA	137
ANEXO H. PLANEACIÓN DE CLASE PRODUCTO DE LA SECCIÓN DE TRABAJO SITUADO: EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA MULTIGRADO	138
ANEXO I. RÚBRICA PARA LA EVALUAR LA CARTA A LA MAMÁ DE ROSA Y JUAN (CÍRCULO DE LECTURA)	144
ANEXO J. EVIDENCIAS PLANEACIÓN Y REALIZACIÓN DEL MICROCENTRO.....	147

ANEXO K. EVIDENCIAS TESTIMONIALES REALIZADAS DURANTE LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN SOBRE LO APRENDIDO	153
ANEXO L. SISTEMATIZACION DE LAS NECESIDADES DE FORMACION DE LOS DOCENTES ACOMPAÑADOS.....	155
ANEXO M. PLAN DE FORMACIÓN PROPUESTO A LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.	157

LISTA DE SIGLAS

DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje.

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

MEN: Ministerio de Educación Nacional.

PISA: Por sus siglas en inglés, significa Programme for International Student Assessment. Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

PTA: Programa Todos A Aprender.

UIS: Universidad Industrial de Santander.

RESUMEN

TÍTULO: EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA EN HABILIDADES COMUNICATIVAS. UN RETO PARA LOS DOCENTES*

AUTORAS: JULIANA ISABEL CASTRO GÓMEZ**

PALABRAS CLAVES: evaluación formativa, comprensión de lectura, formación docente, acompañamiento de aula.

DESCRIPCIÓN:

El siguiente es el informe final de un trabajo de grado de la Maestría en Didáctica de la lengua, de la Universidad Industrial de Santander (UIS) el cual pretendió analizar los procesos de evaluación de la comprensión lectora, que proponían los profesores de educación básica primaria de un colegio público del municipio de El Playón, departamento de Santander (Colombia) primero identificando sus características positivas y limitaciones a través de un proceso investigativo de carácter cualitativo mediante el uso del diseño investigación acción y segundo diseñando una intervención didáctica que formulara algunas soluciones a las limitaciones encontradas.

Para el análisis de datos se usó la interpretación del discurso del proceso evaluativo a la luz de teorías como: la evaluación por competencias y la comprensión de lectura por niveles. Se tomaron cuestionarios que elaboraron los docentes para evaluar la comprensión de lectura y se elaboraron categorías de análisis, de esta forma se logró explicar las formas como el docente concibe su práctica pedagógica respecto a la evaluación de la comprensión de lectura de sus estudiantes y cuáles eran las características formales de estos instrumentos, lo cual brindó posibilidades para la elaboración de estrategias de transformación didáctica que orientara la enseñanza de la lectura hacia la construcción de sentidos.

* Trabajo de Grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela De Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Directora: Edga Mireya Uribe Salamanca, Doctora en Didáctica de las Lenguas y las Culturas.

ABSTRACT

TITLE: EVALUATION OF PRIMARY BASIC STUDENTS IN COMMUNICATIVE SKILLS. A CHALLENGE FOR TEACHERS*

AUTHOR: JULIANA ISABEL CASTRO GÓMEZ**

PALABRAS CLAVES: formative evaluation, reading comprehension, teacher training, classroom accompaniment.

DESCRIPTION:

The following is the final report of a degree project of the Master's Degree in Didactics of the language, of the Industrial University of Santander (UIS) which sought to analyze the processes of evaluation of reading comprehension, proposed by primary school teachers from a public school in the municipality of El Playón, department of Santander (Colombia) first identifying its positive characteristics and limitations through a qualitative research process through the use of action research design and second designing a didactic intervention that will formulate some solutions to The limitations found.

For the data analysis, the interpretation of the discourse of the evaluation process was used in the light of theories such as: the evaluation by competences and the understanding of reading by levels. Questionnaires that teachers developed to assess reading comprehension were taken and analysis categories were developed, in this way it was possible to explain the ways in which the teacher conceives his pedagogical practice regarding the evaluation of his students' reading comprehension and which were the formal characteristics of these instruments, which provided possibilities for the elaboration of didactic transformation strategies that would guide the teaching of reading towards the construction of the senses.

* Degree work.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela De Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Directora: Edga Mireya Uribe Salamanca, Doctora en Didáctica de las Lenguas y las Culturas.

INTRODUCCIÓN

El proceso de evaluación en el aprendizaje se concibe desde perspectivas variadas. Existen, por citar algunas, aquellas que apuntan a hacer de este proceso un cúmulo de repetición de hechos parafraseados para observar el grado de atención del estudiante; otras la usan para cumplir un requisito institucional al final de periodo académico. En menor medida, también existen pruebas para estimular el aprendizaje desde su uso formativo a partir del análisis de los avances y oportunidades de mejoramiento en el desempeño del estudiante y del docente.

Durante los últimos años el Ministerio de Educación Nacional ha hecho esfuerzos para mejorar la calidad de la educación a partir de diferentes políticas y programas de transformación de las prácticas educativas usadas por los docentes en el aula. Es así como el Programa “Todos A Aprender” (PTA) ha posibilitado el acercamiento a la dinámica escolar y se ha convertido en un espacio que favorece la investigación. No obstante, la diversidad de temas que surgen de esta dinámica exige enfocarse en uno para lograr caracterizarlo con rigurosidad científica.

Por tal motivo, este documento expone el informe final de un trabajo de grado de la Maestría en Didáctica de la lengua, de la Universidad Industrial de Santander (UIS). La indagación consistió en la búsqueda de estrategias empleadas por los docentes acompañados por el PTA para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes del nivel de básica primaria de un colegio público del sector rural del departamento de Santander. Posteriormente, dichas estrategias fueron intervenidas con una propuesta didáctica que buscó su fortalecimiento con miras a realizar un seguimiento efectivo de los aprendizajes.

El Informe se compone de cuatro capítulos que describen la totalidad del proceso investigativo. En la primera y segunda parte del informe, se exponen antecedentes

sobre el problema de la evaluación de la comprensión de lectura visto desde la perspectiva didáctica y como componente fundamental de proceso de enseñanza. En estos apartados se realizó la formulación del problema, se estableció la fundamentación teórica y el paradigma investigativo para lograr caracterizar las estrategias de evaluación empleadas por los docentes con el propósito comprender mejor la realidad del aula y así pensar en alternativas de solución frente a las prácticas evaluativas empleados por los docentes. Por otra parte, en los apartados tercero y cuarto se presenta el diseño de la intervención didáctica a partir de los resultados de la fase investigativa, se caracteriza su ejecución y se evalúa la pertinencia con el propósito de ofrecer nuevos caminos investigativos que apunten a la transformación de la formación en lenguaje.

Se espera, que este documento sea un aporte al proceso científico en el campo educativo de tal forma que genere otras perspectivas para entender la realidad de la dinámica de la evaluación en el país. Además, se agradece la colaboración de los docentes de la maestría que orientaron el proceso, la participación de la población objeto de estudio y a todas aquellas personas que aportaron elementos valiosos que facilitaron el transcurrir de esta investigación.

1. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA: UN PROBLEMA DIDÁCTICO

La formación de los individuos es un proceso que exige, por una parte, la revisión de la manera como los estudiantes enfrentan situaciones de aprendizaje y por otra, el aporte del docente de estrategias de facilitación y verificación. Dentro de este último momento, es necesaria la creación de estrategias que no solo den cuenta de los logros, sino que permitan, además, la planificación de acciones hacia el mejoramiento de los procesos de aprendizaje. La evaluación es por ende dinámica; no se reduce a los resultados. Por el contrario, son procesos que merecen ser utilizados adecuadamente para facilitar y garantizar aprendizajes significativos.

En esta medida, el concepto de evaluación se transformaría “a la existencia de un proceso planeado, sistemático y continuo, en el cual se recoge información que es utilizada para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos, tipo de interacción”¹. La práctica pedagógica tradicional concibe esta etapa como recurso para regular, sancionar y medir resultados. Esta forma de concebir la evaluación reduce su sentido, al no hacer uso efectivo de las evidencias o datos registrados en los formularios o pruebas a las que se enfrentan los estudiantes para crear planes que mejoren el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, una de las habilidades que está en constante evaluación es la comprensión de lectura que, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), “tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística”². En concordancia con el MEN, es

¹ PÉREZ ABRIL, Mauricio. Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?: La Evaluación de procesos: herramientas del aula. Bogotá: Magisterio, 1996. p. 14

² COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Bogotá D.C. 2006, p. 21.

necesario crear estrategias de evaluación en armonía con lo planteado dado que, en algunas instituciones educativas, la práctica pedagógica limita el proceso solo a la obtención de resultados. Lo anterior genera un concepto reducido de la comprensión, pues ella requiere procesos cognitivos básicos como “la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación”³ y no solo la repetición parafraseada del texto.

Existen parámetros que orientan el proceso de evaluación establecidos por el MEN a través del Decreto 1290 de 2009, “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.”⁴ Este promulga en el artículo uno que la evaluación se realice en tres ámbitos:

“ARTÍCULO 1. Evaluación de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos:

1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.

2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso

³ Ibíd., p. 21

⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290. (16, abril, 2009). “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. Bogotá. D.C., 2009. p. 5.

permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”⁵.

El problema de la comprensión de lectura y sus procesos de evaluación han sido tratados en el ámbito internacional, nacional y en situaciones concretas de aprendizaje que se dan en el aula de clase. Una ilustración en el ámbito internacional se encuentra en las Pruebas PISA⁶, que consideran que “la lectura debe estar enfocada en leer para aprender y no en aprender a leer; capacidad de una persona para comprender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, a fin de alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en sociedad”⁷. Si se tienen como referencia los resultados de esta prueba, aplicada en el 2012, Colombia se encuentra en los últimos lugares, con desempeño por debajo de la insuficiencia, lo cual da visos desfavorables del estado la comprensión lectora en los estudiantes del país.

Dicho de otra manera, se ha concluido que los resultados de la prueba indican que los estudiantes solo “lograron reconocer el tema principal o la intención del autor y realizar una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento cotidiano”⁸ lo cual advierte sobre la problemática de niveles de comprensión básico en el desempeño de los aprendices.

Las debilidades en la comprensión de lectura, también se han evidenciado en los resultados de la aplicación de las pruebas Saber para 3° y 5° grado de primaria desarrolladas y aplicadas por el ICFES, desde el año 2015 hasta el 2018, en las

⁵ Ibid. p. 1.

⁶ PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés).

⁷ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia en PISA 2012: Principales resultados. Bogotá, diciembre 3 de 2013. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf

⁸ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Periódico ALTABLERO. BOGOTÁ.D.C. Enero-marzo, 2008. 7 secc. p. 36. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-37909_tablero_pdf.pdf

que se reporta que el desempeño de los estudiantes de la institución educativa donde se realizó la investigación, en la competencia lectora se encuentra en promedio en el nivel mínimo (Figura 1 y Figura 2) , situación que fue criterio para haber sido focalizada para implementación del Programa “Todos a Aprender”.

Figura 1. Resultados de la prueba Saber 3 del cuatrienio en competencia lectora.

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas			
	2014	2015	2016	2017
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	55.6		50.0	58.5
Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (Semántico).	66.7		71.4	54.3
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	52.4		42.9	58.5
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	83.3		28.6	60.6
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	33.3		47.6	73.9
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	66.7		21.4	56.3
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	66.7		42.9	62.5
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	0.0		42.9	43.8

Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Informe por colegio del cuatrienio. 2018.

Figura 2. Resultados de la prueba Saber 5 del cuatrienio en competencia lectora.

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas			
	2014	2015	2016	2017
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).		83.3	83.3	67.9
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		50.0	50.0	46.1
Recupera información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).		33.3	66.7	40.0
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	50.0	41.7	41.7	69.7
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		50.0	66.7	55.6
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).		41.7	41.7	55.3
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).		66.7	33.3	51.4
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	56.6	29.2	27.1	54.5
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).		41.7	41.7	50.0

Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Informe por colegio del cuatrienio. 2018.

Teniendo en cuenta que, para el ICFES los niveles de desempeño son insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado, según la convención de los colores del informe significa que en el caso del color rojo más del 70 por ciento no contestaron correctamente las preguntas de ese aprendizaje, el naranja entre el 40 y el 70, el amarillo entre el 20 y el 40 y el verde el 20 por ciento. Se puede observar que en los dos grados la mayoría los aprendizajes se encuentran en color naranja lo que indica que entre el 40 y 70 por ciento de los estudiantes presentan dificultades en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos evaluados por la prueba y se encuentren en nivel mínimo.

A nivel institucional, los resultados de las pruebas saber con seguimiento anual dieron cuenta que los planes de mejoramiento institucional implementados no fueron efectivos para lograr impacto en el mejoramiento de los resultados de las pruebas. Lo cual demostró que las prácticas de evaluación en el aula, no atendían las características de la evaluación formativa que prepara a los estudiantes para asumir su proceso de aprendizaje y autovalorarlo.

Asimismo, en Colombia en el año 2008, después de poner en marcha una estrategia política que buscaba la calidad educativa, donde se formulan y publican los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje⁹ y otras áreas de conocimiento, surge un movimiento desde el MEN con el nombre de “Evaluar es valorar”, este movimiento pedagógico logró establecer el concepto de evaluación formativa. A partir de ahí, se busca mejorar los resultados en cada una de las pruebas, con prácticas particulares de aula como el Programa “Todos a Aprender 2.0” (PTA), estrategia de acompañamiento pedagógico y didáctico. Ha sido diseñado por el MEN con el propósito de focalizar aquellas instituciones que se encuentran en niveles de desempeño bajo, respecto a resultados de pruebas Saber. “Su objetivo es mejorar el desempeño académico de los estudiantes de transición a quinto grado de primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas”¹⁰ a través del fortalecimiento de las prácticas de aula y la formación situada de los docentes.

La estrategia faculta a los docentes tutores a programar visitas a las instituciones focalizadas, con el compromiso de apoyar a los maestros en la planeación y ejecución de actividades pedagógicas que permitan el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes, a través de jornadas

⁹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. Cit. p. 28. Estándares Básicos de Competencias.

¹⁰ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Directiva Ministerial 30 de 2015: Responsabilidades de los actores para el desarrollo del Programa para la excelencia docente y académica Todos a aprender 2.0. 2015.

de capacitación, observación de clase, gestión del aula, uso de material didáctico, y evaluación formativa en las áreas ya mencionadas.^(*) Esta estrategia busca transformar la acción pedagógica de los docentes en dos aspectos: concepción del lenguaje y uso del nuevo paradigma en la formación y evaluación de los estudiantes en lengua primera^(**). Sin embargo, a lo largo de la ejecución del Programa Todos a Aprender, en un colegio público del municipio El Playón, Santander, se observó que los procesos de evaluación seguían siendo tradicionales teniendo en cuenta las siguientes evidencias que se hallaron durante el proceso de acompañamiento en el aula:

- Los docentes, al momento de formular las consignas que orientan la lectura, no generan procesos más elevados en los niveles de la comprensión lectora. De esta manera, se limitan a enunciar preguntas solo del nivel literal de lectura; esto se evidenció al analizar los formularios de evaluación utilizados por los docentes; un ejemplo de esta situación son los enunciados de la siguiente prueba de comprensión de lectura propuesta para el grado 4 (anexo D)

A. El perro deambulaba por... B. Donde vio una silueta parecida ... C. El perro se quedo sin nada por...2. Como se llamaba el sitio donde se han perdido muchos aviones y barcos... 3. Que dicen algunos escritores sobre este misterio...5 que pasan cuando los aviones y barcos pasan por hay...^(*)

- El proceso de evaluación se limita a la medición de resultados puntuales; esto se deduce a partir de la revisión del archivo institucional, puntualmente de las carpetas del observador del estudiante donde se no se encontraron planes de mejoramiento para cada estudiante con su respectivo seguimiento sustentados en los boletines o informes de rendimiento académico, los cuales solo

^(*) Ese es el sentido que el Ministerio de Educación Nacional, ha propuesto para este programa.

^(**) Se entenderá la lengua materna como el castellano, el cual es el idioma oficial de Colombia según el artículo 10 de su Constitución Política de 1991.

* Se toma textualmente de la prueba analizada.

enuncian los niveles de desempeño en cada competencia propuesta para el área durante el periodo lo que demostró que la ausencia del uso adecuado de los resultados de la evaluación para proponer un seguimiento o estrategias de mejoramiento.

- Durante la observación de las clases, se identificó que los docentes prefieren evaluar de forma escrita, es decir con soporte de los formularios en papel y compuesto por consignas sobre un texto narrativo. Esta información se sistematizó en el instrumento de acompañamiento de aula (anexo A). En algunos casos las evaluaciones formuladas son las mismas que propone el Ministerio en medio digital, conocidas con el nombre de Aprendamos 2 a 5, y Supérate 2.0. No obstante el soporte cambia a papel.
- En la institución se ha definido el modelo pedagógico escuela nueva, que debería reflejarse al momento de evaluar, dado que establece una concepción de aprendizaje, de enseñanza, de estudiante, de docente y, en consecuencia, de evaluación. Esta última, no es coherente con el modelo pues no es flexible, formativa ni dinámica lo cual se refleja en la falta de planeación e improvisación a la hora de evaluar porque en la mayoría de las clases observadas era recurrente el uso de estrategias como cuestionarios de selección múltiple o talleres, las cuales difieren de las que propone el modelo como lo son el día del logro o ferias de la ciencia que apuntan a hacer protagonista al estudiante de su proceso de aprendizaje.
- En la estructura del Sistema Educativo de Colombia, legislado por la Ley 115 de 1994 se establece la educación formal y el nivel de básica primaria con 5 grados, se presenta en el artículo 20 como uno de sus objetivos generales “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir,

escuchar, hablar y expresarse correctamente”¹¹ esto implica que los docentes formulen estrategias pedagógicas pertinentes que favorezcan la enseñanza de lengua y el avance en el proceso educativo.

Todas estas situaciones antes descritas se pudieron observar durante el acompañamiento de aula que realizó la docente investigadora; su registro ha sido llevado en una rejilla establecida por el PTA (anexo A) para tal fin. Su información es confidencial; solo es manejada con fines pedagógicos y como estrategia de seguimiento y mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes acompañados.

Teniendo en cuenta estas evidencias se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo transformar las prácticas de evaluación de la comprensión lectora en el nivel de educación básica primaria, en el marco del programa “Todos a Aprender” de un colegio público en la zona rural de Santander, con modelo educativo de escuela nueva?

La asistencia al aula de clase implica un círculo de construcción de sentidos, pues el hecho de convivir en un ambiente social está mediado por el lenguaje. Desde esta mirada, la formación para la comprensión de lectura se convierte en un aspecto que debe preocupar el actuar pedagógico, dado que es desde el aula donde se forma al estudiante para que desarrolle habilidades que guíen su actuar. Así, la comprensión de lectura le facilita, a este último, el conocimiento de construcciones individuales sobre el mundo y reconstrucción e integración en su universo particular e individual.

En nuestra sociedad, la escuela es un ente reconocido culturalmente para emitir o estratificar al individuo como ser competente; dicho compromiso exige a los

¹¹ CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 115. (Febrero 08 de 1994). “Por la cual se expide la ley general de educación”. Título II, sección Tercera, Artículo 20 numeral b. Diario Oficial. Bogotá D.C. No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

docentes responsabilidades tanto científicas como éticas en el proceso de formación. En ese sentido, pensar en la evaluación como la última fase del proceso de enseñanza es una tarea que exige la planificación consciente, pues es allí donde se descubren las fortalezas o debilidades que posee el estudiante y cómo deben estructurarse las estrategias pedagógicas del docente. Además, a pesar de las continuas reflexiones pedagógicas y científicas respecto de la evaluación, muchos docentes negligén en el momento de planificar las pruebas para sus estudiantes.

Generalmente, se ha observado que la comprensión de lectura se ha limitado al parafraseo de los textos o a la captura de información que, para los maestros, es importante que los estudiantes reconozcan. Sin embargo, la comprensión va más allá, pues constituye un “proceso estratégico de resolución de problemas”¹², en el cual es necesario valorar el papel transformador de la formación de lectores competentes.

En términos generales, la elaboración de este proyecto investigativo conto con la posibilidad de intervenir el problema de la evaluación de la habilidad de comprensión de lectura en un entorno sociocultural real para determinar limitaciones de los profesores respecto al uso de estrategias de evaluación de este proceso. Posteriormente, se ha diseñado, ejecutado y evaluado la intervención didáctica que se propuso para resolver el problema de cómo transformar las prácticas de evaluación de la comprensión lectora en el nivel de educación básica primaria en el marco del programa Todos a Aprender de un colegio público de la zona rural de Santander, con un proyecto educativo de escuela activa. Por último, se ha buscado proponer estrategias evaluativas que reconozcan y describan el

¹² KINSTCH, W y VAN DIJK, T. A. Toword a model of text comprehension. *Psychological Review*, 85. 1978. p. 362-394. [En Línea]. Repositorio Digital Universidad de Castilla-La Mancha. Citado por LATORRE, José Miguel y otro. Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. (Recuperado de enero de 2019) Disponible en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista6/r6a11.pdf>.

proceso de comprensión de los estudiantes que permitan que los docentes tengan más herramientas para facilitar su función de educar, ya sea para su formación académica o para enfrentar las situaciones cotidianas que requieran todas las habilidades de la comprensión.

1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE PROPONER SOLUCIONES AL PROBLEMA DIDÁCTICO

La comprensión de lectura es uno de los procesos cognitivos que influyen considerablemente en el proceso de aprendizaje. En ella, se consagran avances frente a la autonomía del estudiante para acceder no solo a la información sino también a encontrar y definir sus concepciones frente al mundo. En efecto, es mediante la comprensión que los seres humanos crean conexiones conceptuales, experimentales y procesales para construir sus acciones en la vida académica y social. Por esta razón, el uso de estrategias evaluativas de este proceso debe ser el resultado del conocimiento pedagógico y psicológico.

En múltiples ocasiones, la evaluación como resultado del proceso de aprendizaje es concebida, por parte de los aprendices, como una tarea impuesta por el docente, esto requiere esfuerzo, atención, dedicación y significa, en términos de ellos, agobio, imposición, mecanismo de control. Esto se reduce a un momento de caos académico que se manifiesta en una situación de alta carga emocional para los estudiantes, quienes experimentan con frecuencia síntomas fisiológicos por el estrés, esto se debe a que, mediante los resultados de actividades de evaluación, se define su futuro y la continuación o estancamiento en su proceso educativo. Como lo demostró la investigación de Calatayud; quien concluye que “estas concepciones se forman en el estudiantado desde el trato, planeación y ejecución que realizan los docentes de estrategias que dan cuenta del desarrollo del proceso

de enseñanza”¹³ por tal motivo se presentan estos escenarios que limitan el carácter formativo de la evaluación.

Asimismo, desde la posición jerárquica en la que se ubica el docente frente al proceso de enseñanza, se visualiza como uno de los objetivos de su quehacer pedagógico el hecho de evaluar, seguir, aportar, controlar y guiar el avance de los estudiantes en el mejoramiento del proceso de aprendizaje. En otras palabras, se le atribuye al docente esta tarea, que según corrientes contemporáneas y modelos pedagógicos recientes debe ser dinamizada por la relación constructiva entre estudiante y profesor en el ámbito escolar.

No obstante, en la realidad que observó la investigadora, existen evidencias de que dicha actividad, privilegia en la praxis, la participación del maestro. Esto, contradice no solo los principios de la política del programa Todos A Aprender (PTA), que desde su teorización de evaluación formativa afirma que “debe impulsar a los estudiantes a identificar sus fortalezas, debilidades, avances o retrocesos”¹⁴, sino también los principios de evaluación según la enseñanza para la comprensión que la concibe como una herramienta para “comunicar a los alumnos y docentes cómo comprenden aquellos y cómo proceder en la enseñanza y aprendizajes posteriores”¹⁵. Dicha realidad refleja un punto en común que es la retroalimentación¹⁶ como medio para el seguimiento y fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes.

¹³ CALATAYUD, María Amparo. Reflexión de los alumnos de educación primaria sobre preconcepciones evaluativas, en La Evaluación como ayuda al aprendizaje. 2006 Barcelona Editorial GRAO. p. 94.

¹⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Siempre Día E: Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes. Bogotá: Legis S.A. 2018. p. 16.

¹⁵ BLYTHE, Tina y otros. Evaluación Diagnóstica, en Enseñanza para la comprensión. Guía del Docente. Buenos Aires Editorial Paidós. 2002. p. 107

¹⁶ Este concepto también conocido como Feedback.

En esa perspectiva, pensar en un proyecto de intervención que atienda los procesos de evaluación implica la ejecución de actividades que garanticen el manejo disciplinar del docente, la cualificación en la planeación de clase y la implementación de estrategias en el marco de un modelo de enseñanza-aprendizaje adecuado. Esto tuvo como propósito crear coherencia entre la formulación del currículo del establecimiento educativo donde se realizó la investigación y las prácticas de aula planificadas por los docentes. Es precisamente, esta situación la que requirió una transformación, pues de ella depende en gran medida la calidad de la educación y el fortalecimiento de la formación de estudiantes en la comprensión. No obstante, el hecho de que la institución donde se realizó esta investigación esté focalizada por el Programa “Todos a Aprender”, necesito acciones de transformación pedagógica no solo de la docente investigadora, sino también de los demás profesores. Esto proporciono una oportunidad para el mejoramiento del desempeño profesional de los maestros, lo cual trajo como consecuencia la cualificación en la enseñanza y la posibilidad de crear espacios más competitivos y armoniosos para aprender.

1.2 GENERALIDADES PARA ABORDAR O TRATAR EL PROBLEMA DIDÁCTICO

Los objetivos de este proyecto se formularon, teniendo en cuenta que el panorama donde se realizó la investigación exigió su interpretación, además los procesos de seguimiento del aprendizaje definen el mejoramiento de los resultados no solo de las pruebas nacionales e internacionales¹⁷, sino que también construyen la cultura de cómo aprende el estudiante. En ese sentido, el propósito sería lograr vincular a los docentes a través de la interpretación del problema por investigar, para después desencadenar una serie de acciones pedagógicas planeadas y

¹⁷ Las pruebas censales más conocidas y aplicadas en el contexto escolar son PISA y SABER 3° y 5°, las cuales son el punto de partida de los análisis de la calidad de la educación de Colombia.

contextualizadas, que permitan crear un proceso de evaluación el cual concluya en la construcción de procesos de comprensión lectora que den cuenta de las capacidades del estudiante en el uso de su lengua primera.

1.2.1 Objetivo general. Crear estrategias didácticas para transformar los procesos de evaluación de la comprensión lectora, que proponen los docentes de educación básica primaria focalizados por el (PTA) de un colegio de la zona rural de Santander.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- Caracterizar las concepciones de la evaluación y tipos de instrumentos que utilizan los docentes de básica primaria para observar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, con el propósito de validarlas o adaptarlas a las necesidades de aprendizaje.
- Implementar una secuencia didáctica para mejorar las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes, a partir de diversas teorías lingüísticas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria.
- Evaluar la efectividad de la secuencia didáctica implementada para reflexionar sobre su alcance en la transformación de la práctica evaluativa de la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica primaria.

1.3 ESTADO DEL ARTE: LA DIDÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA

El siguiente estado del arte sobre la evaluación de los procesos de la comprensión lectora, pretende extender el horizonte teórico y de la práctica pedagógica sobre esta fase crucial en la formación del uso de la lengua primera de los estudiantes. El punto de partida es la necesidad de encontrar respuestas a la siguiente pregunta mediante una búsqueda en trabajos de pregrado, tesina de maestría o tesis doctoral: ¿Qué se ha investigado sobre la evaluación de la comprensión lectora de aprendices de grados de educación básica? Con esto se busca delimitar esta investigación y hallar argumentos para la validación de la necesidad pedagógica de crear estrategias que involucren la teoría de la evaluación formativa. Además, se requiere encontrar referentes sobre la concepción de comprensión de lectura, tipo de pruebas usadas, teoría lingüística sobre las cuales se elaboran las pruebas y, finalmente, los avances de los estudiantes al implementarlas.

Esta búsqueda bibliográfica se categoriza cronológicamente dentro de la década de los años 2004 al 2014. Su delimitación tiene en cuenta dos tipos de publicaciones internacionales, latinoamericanas y nacionales: artículos científicos y tesis de grado. Los artículos se toman como base fundamental de la investigación dado que definen criterios que ayudarían a resolver la pregunta planteada al principio de este documento; ellos explican la teoría de la comprensión de lectura, dan cuenta de las estrategias utilizadas en la práctica evaluativa de este proceso y vislumbra la construcción de sentidos alrededor de ella.

Para comenzar, se considera el informe consignado en un artículo científico de la investigación realizada por Manuel Montanero Fernández¹⁸, en la cual el autor realiza un análisis de los niveles observables durante el proceso de la comprensión de lectura. En el nivel de la inferencia, él sostiene que, aunque no se pueda evaluar efectivamente, existen pruebas que permiten describir la manera como los estudiantes están haciendo el proceso de comprensión y el nivel de desempeño que ellos poseen al resolverlas. En la clasificación de las posibles estrategias de evaluación, sugiere las pruebas con preguntas objetivas que requieren respuestas cerradas mediante el uso de la información del texto después de ser leído.

En el marco de la comprensión del hilo conductor del texto, el autor critica las pruebas teniendo en cuenta que este proceso se desarrolla durante la lectura y presupone que las pruebas son limitadas. En ese sentido Montanero, afirma que las pruebas que ofrecen al lector la opción de regresar al texto para contestar la pregunta caerían en la banalidad del simple reconocimiento. Lo contrario sucede con las pruebas con preguntas semiobjetivas en las que se encuentran ejemplos tales como completar un texto con palabras faltantes o reordenar un texto fragmentado permiten encontrar dificultades de comprensión en los niños, cabe resaltar que estos procesos requieren el uso de las señales lingüísticas y resultan estimulantes para los aprendientes. Al analizar lo propuesto en esta investigación, se observa la necesidad de diseñar pruebas que se ajusten a las condiciones de los estudiantes y a los objetivos de evaluación en el componente lector del maestro, mediante preguntas o consignas que permitan intervenir todos los aspectos del campo de la inferencia. Todo lo anterior implica el reconocimiento del proceso y los subprocesos que se desencadenarían al momento de leer.

¹⁸ MONTANERO FERNÁNDEZ, Manuel. Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. Revista de educación, 2004, no 335, pp. 415-428.

En segundo lugar, Carlos Ramos Morales¹⁹ da cuenta de un instrumento que toma como punto de partida el modelo de comprensión de van Dijk y Kintsch. A través de él, busca explicar el proceso de comprensión lectora de textos expositivos realizado por niños de 13 a 14 años. En la primera parte del documento se define su marco teórico basado en la teoría la comprensión de lectura de van Dijk y Kintsch; allí se postula el proceso de comprensión activo y constructivo de interpretación del significado del texto producido en ciclos. Los lectores, simultáneamente, construyen tres niveles de representación durante el proceso: “representación superficial, representación del texto base y representación del modelo de situación”²⁰. A partir de ello, desglosa aspectos que el investigador considera forman parte de la comprensión como el conocimiento previo; este último proporciona aspectos del entorno en que se interpretan los discursos. Además, restringe la construcción de los diversos niveles de representación del texto y los propósitos u objetivos que los lectores tienen para las tareas de lectura; también determinan el tipo de representación mental que construyen. Estos activan el tipo de conocimiento y el tipo de estrategias requeridas para una comprensión determinada. Finalmente, “la noción que poseen los lectores sobre el modo de organización de los contenidos expresados en un texto”²¹ es el concepto del conocimiento de las estructuras textuales.

La metodología consistió en utilizar una prueba de comprensión de lectura de un texto expositivo a 60 niños entre 13 y 14 años del grado octavo, quienes estudiaban en colegios municipales de las ciudades de La Serena y Valparaíso de Chile. La prueba contenía un texto de tipo expositivo de causa y efecto con preguntas semiobjetivas que requerían repuestas breves; al mismo tiempo, el estudiante infería y relacionaba lo leído explícitamente con sus conocimientos previos. Contenía dos “subtests”, uno que evaluaba la habilidad de los alumnos

¹⁹ MORALES RAMOS, Carlos. Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, 2006, vol. 2, no 14, p. 197-210.

²⁰ *Ibíd.*, p. 199

²¹ *Ibíd.*, p. 202

para comprender las ideas expresamente señaladas en el texto, con preguntas inferenciales casuales y cognitivas; el otro evaluaba la habilidad de los alumnos para relacionar las ideas del texto con su conocimiento previo o elaborar nuevas ideas a partir del texto leído mediante preguntas inferenciales predictivas, explicativas y asociativas. Para aportar a la descripción del desempeño del estudiante en la comprensión del texto leído, se elabora una rúbrica con tres criterios: respuestas correctas, aceptables e incorrectas. El puntaje se asigna de la siguiente forma: 2 para respuesta correcta, 1 respuesta aceptable y 0 para la incorrecta.

Los resultados y conclusiones de esta investigación fueron los siguientes: “Se afirma que, una vez resuelta la prueba, los estudiantes de grado 8 no logran una comprensión acabada de los textos que leen, ya que no son capaces de dar cuenta del modelo de situación del mismo”²²; esto indica que existe la capacidad de trabajar con lo que está explícito en el texto, pero se dificulta obtener una representación mental de lo leído y utilizarlo para crear nuevos aprendizajes. Sin embargo, al analizar cualitativamente los resultados, se observa que los estudiantes hacen uso de los conocimientos previos para explicar la lectura sin tener en cuenta la información que contiene el texto, lo que representa una desventaja para reconocer las ideas principales. Así se reduce la comprensión solo a la memorización, que queda relegada a la memoria pasiva o subvalorada para nuevas situaciones que la requieran.

Por último, es de resaltar la importancia de la forma como se emplea la prueba, pues se establecen criterios presentados en un formulario de evaluación. Esta rejilla integra de forma coherente la teoría de la comprensión de lectura y las necesidades de medición del desempeño de los estudiantes en la prueba. Dichos aspectos, relacionados con el concepto de evaluación formativa, permiten conocer

²² Ibíd., p. 208

las dificultades específicas y la necesidad de replantear tanto la dinámica de la clase, como de la evaluación.

En el tercer documento, elaborado por Valbuena y Valbuena²³, las autoras toman como referencia la teoría de la elaboración de consignas y las definen desde la óptica de la evaluación formativa como “los textos enmarcados en situaciones de comunicación que presentan características comunes en las que el profesor, mediante su discurso instruccional, organiza unos contenidos e intenta que los estudiantes realicen ciertas actividades.”²⁴ Así, una consigna se refiere a todo acto comunicativo que enuncia el docente para orientar, solicitar una respuesta o un proceso cognitivo a sus estudiantes; él puede solicitar simplemente la repetición de información o exigir procesos más complejos que tienen que ver con la construcción de sentidos.

El análisis de las consignas se relaciona durante el transcurso del documento con la teoría de Bernstein, quien explica que “la consolidación de códigos está mediada en gran medida por la educación, que se encarga de reproducir las estructuras sociales existentes por medio de la aplicación de los principios de clasificación y enmarcación”²⁵. La enunciación de una consigna representa relaciones de poder y principios de control que permitirán analizar en qué medida el estudiante tiene mayor o menor control del proceso de comunicación.

La interpretación de los datos de esta investigación se realiza a partir de la creación de las siguientes categorías: las consignas de los profesores, las repuestas de los estudiantes y las prácticas evaluativas se triangulan arrojando los siguientes resultados: i) Las prácticas evaluativas reiterativas son el uso de sellos, revisados, firmas y valoración cuantitativa; estas acciones son de control y

²³ VALBUENA VALBUENA, Ibeth; VALBUENA VALBUENA, Nidia. Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna. Rastros Rostros, 2013, vol. 15, no 29.

²⁴ *Ibíd.*, p.18.

²⁵ *Ibíd.*, p. 19

verificación del cumplimiento de una tarea, pero se alejan de la reflexión y el análisis en torno al conocimiento. ii) Las producciones de los niños no son reconocidas ni sometidas a reflexión por los sujetos participantes (profesor - estudiante), con lo cual no se genera conciencia de las funciones comunicativa, cognitiva ni estética del lenguaje. iii) En las consignas, los profesores solicitan distintos tipos de textos, pero no hay una evidente construcción de conocimientos que posibiliten su producción. Se puede afirmar que esta investigación define un horizonte sobre la importancia de pensar en la forma como el docente planifica las preguntas y ejercicios evaluativos porque, según su estructura, se limitarán las acciones de los estudiantes. Esto podría, en algunos casos, dar resultados pésimos debido a una consigna carente de intensión pedagógica y sin reconocimiento del saber de la disciplina lingüística.

Finalmente, la tesina de maestría de Calles Álzate y Lozano Zárate²⁶ es un trabajo investigativo que se realizó en la universidad de Tolima, cuyo propósito investigativo era encontrar la relación que se establece entre las pruebas SABER 11° y las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área de lenguaje, pues “la forma de concebir la evaluación por parte de los docentes y su interés por convalidar las pruebas nacionales puede condicionar la orientación de sus prácticas de aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje”²⁷.

Este fue un proceso de investigación de tipo cualitativo de alcance descriptivo, su metodología investigativa se desarrolló en tres momentos: identificación del problema y caracterización del mismo, recolección de información, y análisis de los datos recolectados. Durante la identificación del problema, las investigadoras reconocieron el estado de la problemática objeto de estudio y definieron el

²⁶ CALLES ÁLZATE, María Cecilia; LOZANO ZÁRATE, Yeimi Yaneth. Relación entre las pruebas saber 11° y las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación media del área lenguaje de la Escuela Normal Superior de Ibagué. 2014. p. 23

²⁷ *Ibíd.*, p. 23

alcance, la viabilidad e importancia de la investigación²⁸. Para analizar los datos recolectados, crearon categorías como concepción, prácticas y políticas de la evaluación, lo cual arrojó los siguientes resultados: i) Sobre las concepciones de la evaluación tanto docentes como estudiantes afirman que la evaluación es un sistema para corroborar, verificar los conocimientos en términos de progreso en el aprendizaje.²⁹ ii) En la práctica se observa que los instrumentos utilizados son cuestionarios orales, escritos, revisión de cuadernos, lecturas y talleres. iii) En política asumen que estas han generado pérdida de autonomía, uso inadecuado de los resultados, indiferencia frente al proceso de evaluación.

Por consiguiente, se puede afirmar que esta investigación es un argumento para soportar la necesidad de crear estrategias que generen coherencia entre el concepto de evaluación y la práctica. Además, también genera necesidad de profundizar en el conocimiento epistemológico de la disciplina lingüística, pues al no conocer los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes, la utilización de recursos para verificar los avances de los estudiantes sería absurdo por la falta de coherencia y la incertidumbre de lo que realmente se quiere: primero observar y luego mejorar.

En pocas palabras, el recorrido investigativo de estos cuatro documentos es un parámetro para entender que el problema de la evaluación de la comprensión lectora está enmarcado en un eje central: la falta de coherencia entre el concepto de lengua, los procesos de comprensión, el modelo pedagógico, el sentido de la evaluación y las estrategias que se usan para soportar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

²⁸ Ibíd. p. 116.

²⁹ Ibíd. p. 128

1.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La organización cíclica de la evaluación de cualquier aprendizaje y, en este caso, de la comprensión de lectura exige, por parte del docente, la definición de enfoques de enseñanza, conceptos de aprendizaje y modelos de evaluación que le permitan guiar su quehacer didáctico. Desde allí, se puede aportar a la implementación de estrategias didácticas para fortalecer el proceso de seguimiento al aprendizaje de los estudiantes y que cumpla con los principios del modelo pedagógico con el que se trabaja, esto permite ajustar la enseñanza a las necesidades de sus estudiantes para brindarles la posibilidad de enfrentar situaciones que impliquen el hacer, el saber, el ser y el saber aprender. Desde esta perspectiva se presenta a continuación el marco teórico en el que se basa este proyecto de investigación sobre evaluación de la comprensión de lectura.

1.4.1 Perspectiva de aprendizaje. Para empezar, se concibió el aprendizaje desde el enfoque de Vygotsky quien consideró que este proceso es una construcción individual que se da gracias a la interacción social. Dicho de otra forma, “el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social”³⁰; en este sentido, se establece que, en la dinámica escolar donde se encuentra inmerso el estudiante, es necesaria la mediación del maestro y de sus compañeros. Por tal razón, la evaluación no debe ser ajena a los vínculos que se establecen en el aula de clase y obviamente es, a través de lenguaje, que estos se crean. Por consiguiente, es factible pensar en las herramientas o medios para facilitar el aprendizaje.

³⁰ BECCO, Guillermo y R. Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje: conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana. [En Línea]. Educar Chile. 2001. (Recuperado de enero de 2019). Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Vygotsky%20y%20teor%C3%ADas%20sobre%20el%20aprendizaje.pdf>

Siguiendo con la teoría vigotskiana, “los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas activamente”³¹. Esta premisa debe ser entendida por el docente para otorgarle al estudiante la posibilidad de exponerse al estímulo, desencadenando acciones cognitivas no impuestas, sino producto de la adaptación consciente de sus intenciones instructivas, de modo que las actividades de enseñanza y de aprendizaje se centran en la formulación de desafíos para el estudiante como la responsabilidad compartida, las relaciones conceptuales múltiples y el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje que se propuso se sustenta en la teoría constructivista, razón por la cual la comprensión de lectura pasaría de un plano individual al plano colectivo, lo que exige de la enseñanza una transformación de prácticas de aula, las cuales se caracterizan por su flexibilidad, significación y adaptación a las condiciones sociales, culturales y económicas de los participantes del aprendizaje. En esta perspectiva, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) “es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinados a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”³² lo que implica por parte del docente la reflexión de dos condiciones; la primera es la capacidad que tiene su estudiante para aprender (potencialidades) y la segunda; qué le puede ofrecer él como experto, para fortalecer y auxiliarlo desde los recursos que le ofrece el medio.

Asimismo, la transformación de las prácticas evaluativas está involucradas en la atención de cada una de las características de los estilos de aprendizaje de los

³¹ Ibíd., p. 2

³² VIGOTSKY, Lev. Citado por RODRÍGUEZ, Esteban. ¿Qué es la zona de desarrollo próximo? Una reflexión acerca de la vigencia de Vigotsky. Colombia: Revista Magisterio, 2018. (Recuperado de agosto de 2018). Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-la-zona-de-desarrollo-proximo-una-reflexion-acerca-de-la-vigencia-de-vigotsky>

estudiantes. Por lo cual, pensar en un aprendizaje significativo y universal traduce en la diversidad de ajustes razonables que garanticen el desarrollo de la habilidad lectora, de tal forma que el desarrollo del aprendizaje haga posible incentivar algunos procesos superiores que favorecen la aparición de nuevas capacidades para responder a desafíos del medio escolar y la cultura.

1.4.2 Perspectiva de aprendizaje de lengua. La propuesta investigativa que se presenta acoge, en su concepción de aprendizaje de lengua, lo establecido en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los cuales son un referente básico que orienta la evaluación estandarizada de Colombia, las prácticas de aula de los docentes que se encuentran en formación y que en el caso de este proceso investigativo son, el sustento teórico del PTA para mejorar las prácticas pedagógicas y viabilizar estas perspectivas en el marco de la política de calidad educativa del actual gobierno.

En esa medida, como lo establecen los Lineamientos Curriculares, el enfoque del aprendizaje de lengua está enmarcado en la significación; es decir, se concibe el aprendizaje de la lengua como la posibilidad de educar a los estudiantes hacia la “construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje.”³³ Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua se traduce en la participación activa del estudiante en la realidad social en la que se encuentra inmerso; es él quien usa el lenguaje como instrumento vivo para crear, valorar, comprender y transformar su entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría afirmar que la significación y el aprendizaje significativo se interrelacionan, exigiendo de la educación espacios

³³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá D.C. 2001. p. 24.

para la construcción de significados complejos orientados desde el uso mediático del lenguaje, por lo cual la evaluación debe darse desde la competencia significativa que, para Baena. “En el marco de la significación como única función del lenguaje, hay tres utilizaciones: cognitiva, interaccional y estética. La comunicación estaría pensada en la función interaccional.”³⁴ Por ende, las posibilidades de realizar un acompañamiento y seguimiento de los estudiantes se darían desde los actos de habla y actos de significación.

Estas dos dimensiones del proceso de construcción de significado se podrían definir como el propósito de la enunciación y su finalidad. “El propósito se entiende como una capacidad de la lengua, incorporada a su estructura, para posibilitar funciones sociales (actuar, conocer, interactuar, producir estéticamente) mientras que la finalidad tiene que ver con la adecuación de esos propósitos a los contextos específicos de la actividad discursiva”³⁵. En otras palabras, la significación estaría dada desde el uso de la lengua a partir del conocimiento de su estructura formal y cómo ese uso es afortunado o infortunado al cumplir los propósitos discursivos del hablante. En concreto, el hablante oyente ideal se determina por el uso adecuado de su competencia comunicativa que, en palabras de Hymes, se resume en la siguiente afirmación:

“El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus

³⁴ PARDO ABRIL, Neyla, ORDOÑEZ, P. y BUSTAMANTE, Guillermo. Revista Enunciación: la significación en el marco de la evaluación del lenguaje. Universidad Distrital. Bogotá: 2004. p. 33.

³⁵ *Ibíd.*, p 33.

características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.”³⁶

Hymes analiza el factor determinante de la convencionalidad social en el uso del lenguaje para el desarrollo de la competencia comunicativa, pues él considera que la lengua no solo sirve para nombrar sino también para establecer motivaciones, experiencias e intereses individuales.

No obstante, pensar en una propuesta de investigación que apunte a mejorar las prácticas evaluativas de la competencia comunicativa en la habilidad lectora requiere establecer en el estudiante capacidades cognitivas, interactivas y estéticas que le permitan comprender los propósitos e intencionalidades de los textos que lee. En ese sentido, a través de su práctica pedagógica el maestro, deberá ofrecer al estudiante la oportunidad de leer diversos tipos de textos y establecer conjuntamente diversas herramientas que le faciliten la comprensión de los mismos; esto definirá, en su uso, los criterios de evaluación de la habilidad lectora.

Todo lo anterior, se realiza desde la convivencia escolar y la construcción colectiva de saberes, en efecto, la comprensión de lectura será un proceso individual pero que será evaluado desde la capacidad del estudiante para comparar, disentir y aceptar las percepciones ajenas. Dichas acciones están consecuentemente mediadas y restringidas por el uso de la lengua.

1.4.3 Perspectiva del aprendizaje de la habilidad lectora. Esta propuesta se basa en el proceso de significación, el cual requiere de la competencia comunicativa con habilidades para usar el lenguaje en lo cognitivo, interactivo y estético. Por lo tanto, la lectura, (habilidad en la que se centra esta investigación)

³⁶ HYMES, D.H. Acerca de la competencia comunicativa. Revista Forma y Función No 9. Departamento de Lingüística. Bogotá. Universidad Nacional. 1996. p. 11.

se concibe en los siguientes términos de Cassany: “leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos”³⁷, esto implica, desde el primer contacto con el texto, establecer propósitos de lectura y no solo la simple recuperación de información, sin dejar de lado que todo texto, independiente de su propósito discursivo, tiene la función de ayudar a crear significados en la vida del hombre que lo lee.

Según esta definición de lectura, se distingue un lector competente cuando este:

- “- Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar, si es necesario.
- No cae en los defectos típicos de lectura: oralización, subvocalización, regresiones, etc.
- Lee con rapidez y eficientemente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
- Se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc. No repasa el texto letra por letra”³⁸.

Según esta afirmación, el lector experto sobrepasa los elementos formales y estructurales del uso del código lingüístico, es decir que, una vez superada la adquisición de la habilidad para leer conjuntamente los grafemas y fonemas, precederá a la construcción de significados. Este nivel tomará más tiempo y que depende no solo de la habilidad para leer fluidamente, sino al contrario de la armazón cognitiva del lector. En otras palabras, la comprensión de lectura se conjuga en dos dimensiones del aprendizaje: la primera es la automatización de procesos de comprensión local, donde el aprendiz realiza acciones como el

³⁷ CASSANY, Daniel. LUNA, Marta. SÁENZ, Gloria. Enseñar Lengua. España: Editorial Graó. 2003. p. 197.

³⁸ Ibíd., p. 102.

desciframiento del significado de una sola palabra, una sola oración y relaciones entre oraciones. Una vez superada esta dimensión, se pasa a la comprensión global que implica la generación de hipótesis, confirmaciones y comparaciones con la estructura de conocimientos para la consolidación de funciones superiores o, como en su momento lo denominó Piaget, el proceso de acomodación y adaptación.

La lectura puede ser concebida “como una especie de laberinto: en que cada fase del proceso nos induce a anticipar lo que viene después y a volver atrás para confirmar la hipótesis, esto sucede tanto en el plano micro (reconocimiento de las palabras) como en el macro (atribución de sentido a bloques enteros de información).”³⁹ Así se muestra que el problema de la comprensión de lectura en la inoperancia de estrategias inteligentes que orienten la lectura hacia la comprensión global, se encuentra en una cantidad de los estudiantes y maestros, pues, en la didáctica manejada por el profesor prima la comprensión local manifestada en el tipo de preguntas que se utiliza para evaluarla.

Por otra parte, la comprensión de lectura se caracteriza por el tipo de texto que se lee, los objetivos de lectura, y las estrategias para abordar el texto. Es así que un lector competente usa el reconocimiento de la función del texto no solo, de su microestructura sino desde la macroestructura (esto se refiere a las particularidades de la tipología textual, la cual define la función comunicativa de cada texto). Haciendo uso de posturas interpretativas desde el texto que hacen más fácil su comprensión pues, conoce sus generalidades e intenciones comunicativas. Es por esta razón que, en el aula de clase, el profesor es el responsable de ofrecerles a sus estudiantes un ambiente letrado amplio, que les permita hacer uso de cada una de las funciones del lenguaje manifestadas en la diversidad textual.

³⁹ TUFFANELLI, Luigi. Didáctica de las operaciones mentales: Comprender ¿qué es?, ¿Cómo funciona? 2010: España: Narcea, S.A. de Ediciones. p. 43.

Teniendo en cuenta lo anterior, la comprensión de lectura en este punto se complejiza, pues, por una parte, se hablará de micro procesos que realiza el estudiante para comprender y, por otra, de los niveles analíticos por los que pasa el texto para poder ser comprendido y que el maestro toma, además, de base para evaluar la comprensión lectora. Para empezar, se acoge la teoría de Goodman al afirmar que el muestreo, predicción e inferencia son algunas estrategias que el lector usa inconscientemente durante el proceso lector:

Muestreo: El texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante.

Predicción: Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.

Inferencia: Es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas⁴⁰.

⁴⁰ GOODMAN, Kenneth. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo Veintiuno. 1982. p. 22. Citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. Cit., p. 48.

Como ya se había mencionado antes, estos micro procesos se relacionan con niveles de interpretación los cuales son progresivos, su característica primordial está enfocada a la interdependencia y que desde el modelo interactivo de comprensión de lectura se evidencia cuando el sujeto comprende el texto “a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema”⁴¹ lo cual se podía comparar con el trabajo de un juez el cual tiene unas pruebas y le surge la necesidad de validarlas o no para emitir una sentencia.

Por otra parte, este proceso de interacción con el texto se podría describir desde los niveles de la comprensión de lectura que son evaluados en una prueba de lápiz y papel en Colombia a través del ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación). A continuación, se definen y se aportan algunas orientaciones que orientan el trabajo del maestro en cada uno de ellos.

Tabla 1. Niveles de lectura.

Niveles de lectura	¿Qué preguntar?
Lectura literal Explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que dice el texto explícitamente.	Se indaga por: ¿qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuándo?
Lectura inferencial Explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto o en la situación de comunicación. Supone una comprensión global de la comunicación, reconoce las intenciones comunicativas que subyacen de los textos, así como el interlocutor y/o a quien se dirige el	Se recomienda realizar actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo, el título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro y varias oraciones de un mismo párrafo

⁴¹ CASSANY. Op. Cit, p. 204.

Niveles de lectura	¿Qué preguntar?
texto.	
Lectura crítica intertextual Explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos.	Se indaga por el contexto comunicativo del texto: ¿Quién lo escribe?, ¿Para quién lo escribe? ¿Con qué intención fue escrito? *Se sugiere llevar al aula diversos tipos de texto: cuentos, relatos escritos, recetas, artículo de opinión, noticias.

Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Adaptación a la propuesta de Mauricio Pérez Abril en: Evaluar es Transformar. Aportes a las Pruebas Saber al trabajo en el aula. Una mirada de los fundamentos e instrumentos del lenguaje. 2002-2003.

Estos niveles de comprensión de lectura podrían ser trabajados desde lo que denominó Solé⁴² momentos de la lectura los cuales son: i.. Antes de la lectura, consiste en proponer una acción y reflexión que prepara el ambiente de lectura según el enfoque definido por el docente. ii. Durante la lectura, en este momento es pertinente fortalecer la construcción de inferencias a partir de lo leído, socializar posibles interpretaciones y apoyar al estudiante en la construcción de significados nuevos involucrando la experiencia en la actividad lectora y los presaberes. iii. Después de la lectura permite a los docentes y estudiantes hacer preguntas que dinamicen la comprensión desde la zona del desarrollo próximo lo cual motiva al dialogo y a potenciar aprendizajes a través de la socialización de posturas individuales frente a lo leído.

⁴² SOLÉ, Isabel. Estrategias de comprensión de la lectura. Cuadernos de pedagogía, 1992, vol. 216, p.

Al establecerse estas características del proceso lector y los niveles de comprensión lectora se vislumbran algunos criterios para enseñar a comprender un texto, los criterios de evaluación y, por ende, una didáctica propia para apoyar el aprendizaje de la lectura comprensiva. Este proceso requiere de un espacio social donde se cuente con la mediación necesaria para la retroalimentación del proceso comprensivo, no como juzgamiento sino como confirmación o acomodación del proceso cognitivo que garantiza la acción de leer cualquier texto.

1.4.4 Perspectiva de la evaluación de la habilidad lectora. La comprensión de lectura está mediada por el diálogo, la comparación y el establecimiento de relaciones tanto cognitivas como sociales donde la lengua es el medio que facilita esta dinámica relacional. En ese sentido, según Solé, esta habilidad:

...requiere desde el constructivismo un lector activo, que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido⁴³.

Desde esta postura teórica, se podría decir que los profesores se enfrentan a una reflexión epistemológica que parte de la definición de un objetivo claro de aprendizaje; al concebir al ser humano como sujeto activo se está afirmando que el maestro posee habilidades para generar espacios en los cuales el estudiante use sus saberes y los construya mediante la interacción con su entorno. Es aquí donde interviene el modelo pedagógico social cognitivo que sostiene que “el enfoque de la evaluación sea dinámico. Tiene la función de detectar el grado de ayuda que requiere el estudiante de parte del maestro para resolver una situación

⁴³ SOLÉ, Isabel. Estrategias de comprensión de la lectura. Cuadernos de pedagogía, 1992, vol. 216, p. 25-27.

y evaluar el potencial del aprendizaje que se vuelve realidad gracias a la enseñanza, a la interacción del educando con aquellos que son más expertos que él.”⁴⁴ En este caso, pensar en la evaluación de la comprensión de lectura requiere por parte del profesor, la creación de situaciones donde el proceso lector sea jerárquico, que use conocimientos previos no solo del uso de la lengua, sino también de la experiencia de vida. En efecto, que a partir de ellos se construyan sentidos: se valida, compara y se transforman las concepciones de los seres humanos.

El hecho aquí es resaltar la importancia del profesor al momento de pensar sobre los procesos de lectura que orienta en sus estudiantes. El docente debe tener claro que, de la calidad de lector que forme, será la capacidad para enfrentar el propósito enunciativo de todo discurso. Esto significa que dependerá de él que el estudiante conozca y aplique estrategias que le faciliten la comprensión de lo leído, partiendo del precepto de la existencia de diferentes textos y de la necesidad de poseer diversas estrategias para asumirlos comprensivamente.

Este fenómeno requiere el dominio de una práctica pedagógica, por parte del maestro, desde la comprensión hasta la formulación de consignas acordes con esta concepción pedagógica. La pedagogía de la comprensión “incumbe hacer de un tópico una variedad de cosas que estimulen el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplo, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una manera nueva”⁴⁵. Por consiguiente, el docente debe orientar la evaluación a un espacio para la creación de enunciados nuevos que integre no solo la información tratada o leída, sino también la recreación que hace el

⁴⁴ CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE. Modelos Pedagógicos [En línea]. Aula Virtual Corporación Universitaria del Caribe. 2016. Capítulo III: Clasificación de los modelos pedagógicos: 3.3. Modelo Social- Cognitivo. [(Recuperado de noviembre de 2018). Disponible en: http://e-learning.cec.ar.edu.co/RecursosExternos/material%20cursos/ova%20exe%20docencia/ova_web/133leccin_3_modelo_social_cognitivo.html

⁴⁵ BLYTHE, Tina. Enseñanza para la comprensión: guía del docente. Buenos Aires: Paidós, 2002. p. 39.

estudiante desde su perspectiva del mundo y construcción de significados tanto individuales como culturales.

En esa perspectiva, la evaluación de la comprensión de lectura es entendida desde el enfoque por competencias porque al ser la lectura un proceso mediado por la capacidad interactiva con diferentes tipos de texto, requiere que el docente sea capaz de demostrar sus habilidades pedagógicas para evidenciar y describir los niveles de desempeño de sus estudiantes a través de actuaciones en situaciones de interpretación textual; es decir, que la competencia es “la capacidad con que un sujeto cuenta para... Pero es claro que esta, o más bien el nivel de desarrollo de la misma, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico”⁴⁶ es así como la lectura pone en juego aspectos conceptuales propios del lenguaje como la sintáctica, la semiótica y la pragmática.

Por lo tanto, la evaluación es concebida como “Una experiencia significativa de aprendizaje y formación, para determinar los logros o aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades de comprensión y resolución de problemas, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir”⁴⁷. Un profesor en el momento de pensar en las estrategias para evaluar, necesita poner en situación este concepto, para lograr la calidad de las consignas que dirigirá a los estudiantes para realizar una actividad; esto implica considerar la evaluación como un proceso complejo que no solo da cuenta del nivel a aprendizaje. La evaluación se convertiría en un espacio de reflexión mediado por la situación en la que se ejecuta la práctica educativa, los acuerdos con los estudiantes y el análisis de las posibles

⁴⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Op. Cit. p 17.

⁴⁷ TOBÓN TOBÓN, Sergio; PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson, 2010. p. 116.

oportunidades de mejoramiento que puedan utilizar para avanzar en el aprendizaje.

Cabe mencionar, además, que este enfoque de evaluación implica la implementación de estrategias que orienten el proceso de comprensión del estudiante. Con tal propósito, al pretender evaluar, el profesor será consiente de algunos micro procesos de la comprensión lectora, como lo sostiene Díaz- Barriga:

- i) Reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
- ii) identificación o construcción de las proposiciones a partir de los enunciados del texto.
- iii) Vinculación de las macro proposiciones entre sí, para hallar el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones.
- iv) Inferencias-puente necesarias para la vinculación e interpretación de proposiciones.”⁴⁸

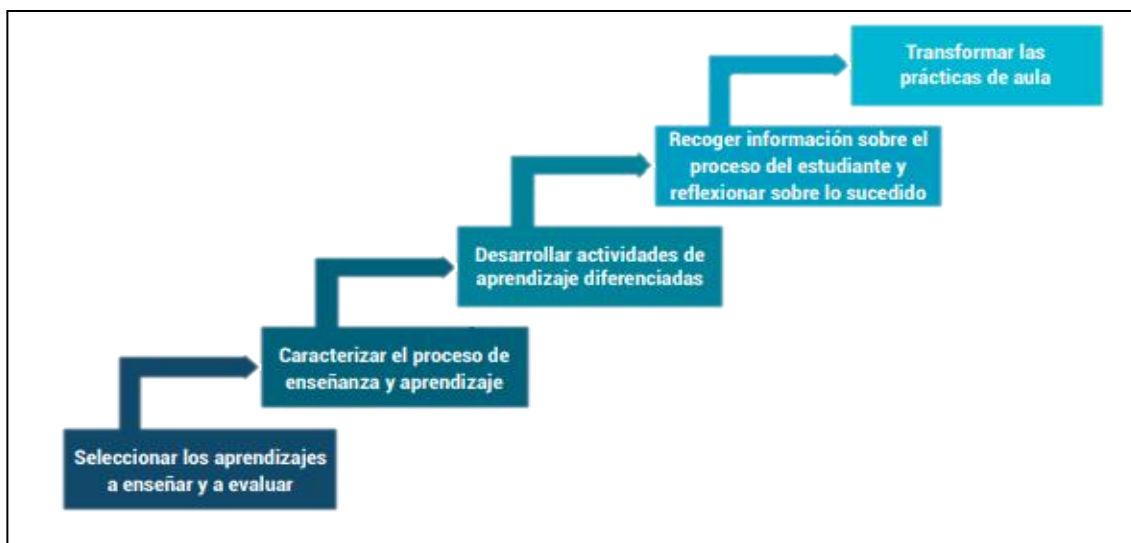
Dichos micro procesos orientan el establecimiento de criterios en la evaluación que den evidencias de los procesos que ejecuta el estudiante durante la resolución de estas pruebas tanto internas como externas la cuales se usaran con fines formativos.

En esa instancia, recuperar características de la evaluación formativa como el ser sistémica, continua, abarcadora, participativa y descriptiva, facilitaría tanto a docentes como a estudiantes la construcción de un nuevo paradigma de enseñanza, en el cual “el estudiante puede comprender su proceso y mejorar a partir de este y el docente puede reflexionar y adecuar lo que sucede en el aula estableciendo estrategias pedagógicas y didácticas para todos los estudiantes”⁴⁹. Para lo cual el docente debe ser consciente de idear la evaluación de la comprensión lectora tomando como referente una estructura planificada como se presenta en la siguiente figura.

⁴⁸ DÍAZ-BARRIGA A., Frida Y HERNÁNDEZ R., Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2 ed. México: McGraw-Hill, 2004. p. 277.

⁴⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La Evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Bogotá: Legis, 2017. p. 6

Figura 3. Proceso de planificación de la evaluación formativa



Fuente: COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La Evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. 2017. p. 4

En definitiva, la evaluación de la comprensión de lectura, exige que los profesores garanticen espacios donde se articulen los saberes científicos y sociales para la reflexión, la crítica y la creación. El medio para lograrlo sería la lectura, que es mediadora entre la realidad de los sujetos y la construcción de sentidos complejos sobre la vida; le corresponde al maestro fortalecer la pasión hacia el conocimiento y no limitarlo solo a cumplir un programa o responder un examen, esto se lograría a través de la planificación de acciones dirigidas a la interpretación del proceso de enseñanza aprendizaje, la cual brindaría herramientas para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas basadas en el uso de resultados de la evaluación formativa.

1.4.5 La enseñanza del lenguaje en Escuela nueva. La Escuela Nueva Activa es un modelo pedagógico creado en Colombia a mediados de los años setenta por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país. Su foco inicial fueron las escuelas rurales, especialmente las multigrado (escuelas donde uno o dos

maestros atienden todos los grados de la primaria simultáneamente), por ser las más necesitadas y aisladas del país.

Las bases teóricas de este modelo pedagógico se tomaron de los postulados de Decroly y Dewey quienes afirmaban que la enseñanza debía estar orientada hacia la búsqueda de estrategias didácticas para lograr que el estudiante aprendiera desde sus particularidades e intereses donde el papel del maestro es entrar en cuestionamiento constante sobre la implementación de métodos para favorecer la experimentación, observación y desarrollo autónomo en la adquisición del conocimiento a través, de materiales que sean manipulables, concretos y que incidan efectivamente en el aprendizaje.

Para Decroly esta nueva forma de pensar en la enseñanza significó “la expansión imaginativa de los pedagogos de la época en busca de medios que hicieran más acordes la educación y la instrucción, aparecen los Centros de Interés, selección de artificios intelectivos, imaginativos y volitivos”⁵⁰ lo cual se traduce en el uso recursivo del medio en el que se encuentran los actores de la práctica pedagógica para fines formativos e instructivos.

Así mismo, según Dewey era preciso en la educación “rehacer la experiencia del niño, pero no solo para adaptarlo a un ambiente determinado, por ejemplo: al físico y social, o al espiritual de la raza, o al intelectual, sentimental y volitivo, sino para transformarlo”⁵¹ en ese sentido propuso la formulación de proyectos punto de partida para la democratización de la escuela y cambio de paradigma frente al concepto tradicional de educación en el cual se fijaba la memorización de conceptos y actitudes de manera automática como métodos imprescindibles de enseñanza.

⁵⁰ DECROLY, Ovidio, Citado por BELTRÁN, Ríos Rafael. Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: Historia y Sociedad. Enero-junio, 2012, no. 24, p 89.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 96.

Así se establecen los principios de la Escuela Nueva los cuales van dirigidos al fortalecimiento del conocimiento del desarrollo del niño, concepto de educación como proceso, noción de libertad, el interés como punto de partida, la actividad como esencia del aprendizaje, la vitalidad como respuesta a la idea de la vida, el alumno como autor de su propio desarrollo, nuevas formas de relación maestro-alumno, autonomía y autogobierno, la escuela debe penetrar plenamente en la vida, nuevos contenidos de la enseñanza, importancia de la actividad manual, espíritu creador, respeto de la individualidad, liberar es conceder la palabra y sentido de comunidad⁵². Los cuales conducen a concebir al estudiante como sujeto activo que aporta desde sus saberes sociales, culturales y éticos al dominio y construcción del conocimiento y al maestro como un el ser que lo desafía para alcanzar el dominio cognitivo.

En Colombia, la enseñanza del área de Lenguaje en Escuela Nueva busca desarrollar los procesos de cada uno de los factores enunciados en los Estándares de Competencias establecidos por el MEN (comprensión, interpretación y producción textual, literatura, medios de comunicación, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación); para alcanzarlos, crea situaciones comunicativas significativas, en las que el estudiante participa, propone, planea y diseña diversos productos comunicativos, mediante el uso de guías de trabajo que organizan las actividades en cuatro partes.

Parte A. Relación con el conocimiento previo En esta parte de la guía se proponen actividades en las que, los niños resuelven situaciones problema a partir de los saberes que ya poseen.

Parte B. Problematicación y ampliaciones. Esta parte propone a los niños actividades que les permiten ampliar y profundizar sus

⁵² PARDO SANTANA, Berenice. La Escuela Nueva como corriente pedagógica: principios que necesita la educación actual. En: Correo del Maestro. Octubre, 2015, no. 233, p. 5-16.

conocimientos. Se formulan actividades (juegos, cuentos, concursos, contextos históricos).

Parte C. Sistematización y conexiones cercanas. En esta parte de la guía se ofrecen actividades que les permite afianzar, precisar las construcciones que se empezaron en la parte B, dar nuevos significados y sentidos a lo aprendido; por eso, se presentan situaciones que requieren cierto grado de transferencia y generalización.

Parte D. Aplicaciones y conexiones en situaciones no escolares. En esta, la última parte de la guía, los niños desarrollan actividades que los invitan a resolver situaciones relacionadas con su entorno y que son más o menos cotidianas. Se busca profundizar en el uso de lo aprendido y en el establecimiento de nuevas relaciones en entornos prácticos⁵³.

El trabajo con este material facilita, por una parte, la gestión de aula, teniendo en cuenta que el maestro del sector rural debe atender varios cursos al mismo tiempo lo cual, se conoce como aula multigrado y por el otro, se materializan los principios de autonomía y autorregulación del aprendizaje propios del este modelo pedagógico.

La planificación de las clases, se evidencia en las actividades que se proponen en las guías, en ellas se observa que el enfoque de la enseñanza del lenguaje se centra en el fortalecimiento de la competencia comunicativa manifestada en el uso de las cuatro habilidades; hablar, leer, escuchar y escribir. Se concibe la enseñanza de lengua desde el reconocimiento de “al menos tres funciones del

⁵³ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Manual de Implementación Escuela Nueva: Orientaciones Pedagógicas de Segundo a Quinto Grado Tomo II. Bogotá D.C. 2010, p. 9.

lenguaje: la producción del conocimiento del mundo (función cognitiva), la interacción (función comunicativa), y la producción y disfrute de productos estéticos (función estética)”⁵⁴ las cuales responden a entender el lenguaje como un instrumento sujeto a la interpretación teórica de su uso desde diversas perspectivas científicas del lenguaje. Esto abrió la posibilidad de encaminar la enseñanza hacia procesos racionales de investigación pedagógica.

Por lo tanto, el papel del maestro de Escuela Nueva en el área del lenguaje se caracteriza por ser flexible, reflexivo y mediador en las situaciones comunicativas propuestas por el material de trabajo, las cuales exigen el uso de argumentos, los saberes previos de los estudiantes y el trabajo en equipo para la solución de problemas en los cuales el maestro debe aportar no como el conocedor de la respuesta correcta, sino como el que anima a sus estudiantes y es “aquel que cada vez aporta elementos para alimentar esa discusión, para darle un nuevo giro, para relanzarla”⁵⁵ esto exige conocimiento del proceso de aprendizaje y disciplinar.

1.4.6 Desarrollo profesional docente. Desempeñarse en el aula de clase como mediador del aprendizaje, implica para el docente retos que van desde su dimensión estética hasta la cognitiva. Estos exigen poner en acción el saber, el hacer y el ser reflejado en las actitudes, habilidades y estrategias para enfrentar el problema de la enseñanza y aprendizaje en el aula de clase; lo cual se conoce como competencias pedagógicas del maestro las cuales guían la formación integral de los estudiantes y garantizan la calidad de la educación.

Para Zabala⁵⁶, estas competencias son diez; planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizada (competencia

⁵⁴ Ibíd., p. 13.

⁵⁵ Ibíd., p. 18

⁵⁶ ZABALZA, Miguel A. Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea, 2003.

comunicativa), manejo de las nuevas tecnologías, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo. Cada una especifica el trabajo y habilidades que el docente debe poner en práctica en tres momentos específicos de su quehacer pedagógico planeación, dentro del aula de clase, durante la evaluación y en relación con sus compañeros.

I Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando se planifica, se convierte una idea o proyecto en un proyecto de acción. El docente diseña y/o desarrolla el programa de la asignatura; implica tomar en cuenta los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que se enmarca, la visión propia del docente y su didáctica, las características de los estudiantes y los recursos disponibles.

Se define una propuesta práctica pensando en cómo se va a trabajar y para ello, se requieren conocimientos, ideas o experiencias sobre la disciplina, un propósito, fin o meta a alcanzar lo cual ofrece la dirección a seguir y se prevé o anticipa del proceso que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que se incluyan las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

II.- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas, sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica. Significa escoger los contenidos más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, condiciones de tiempo y de recursos con que se cuenten, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles y que les abran las puertas a otros aprendizajes.

III. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa). Tradicionalmente se ha considerado que un buen profesor es aquel que sabe explicar bien su materia. Es la capacidad del maestro para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes.

Es convertir las ideas o conocimientos en mensajes didácticos que se hacen llegar a los alumnos con el propósito de que ellos realicen la misma operación, pero a la inversa (que reciben el mensaje y lo transformen en una idea lo más semejante posible a aquella que les queríamos transmitir), esto depende de la calidad del proceso de comunicación.

Los conocimientos previos de los alumnos y su capacidad para operar con ellos constituyen un elemento clave en esta fase del proceso.

IV Manejo de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. A los profesores ya no les vale con ser buenos manejadores de libros. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico sin considerar esta competencia docente. La incorporación de las nuevas tecnologías deberían constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia, para hacer posible nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores (a parte del dominio de las técnicas didácticas genéricas) nuevas competencias tanto en la preparación de la información y las guías del aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red. Exige de los alumnos, junto a la competencia técnica básica para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida con su tutor.

V Diseñar la metodología y organizar las actividades. En esta competencia se integran las diversas tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes.

Algunos contenidos fundamentales de esta competencia docente son:

a) Organización de los espacios: Considera que la calidad de los espacios, el lugar y las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente acaban teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal del estudiante no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, facilitan las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, el nivel de implicación de los estudiantes y de satisfacción de los profesores y alumnos, de forma que lleguen a constituir auténticos ambientes de aprendizaje, con referentes situacionales que faciliten tanto la comprensión de los nuevos aprendizajes como su posterior evocación.

b) La selección del método: La metodología didáctica constituye uno de los componentes de la estructura canónica (elementos básicos e imprescindibles) de los proyectos formativos. El método se ha utilizado como una especie de cajón de sastre en la que caben muchos componentes: la forma de abordar los contenidos, los estilos de organización del grupo de alumnos, el tipo de tareas o actividades, el estilo de relación entre las personas, etc. Todos ellos tienen sus virtualidades y pueden resultar funcionales o no según sea la naturaleza y el estilo de trabajo a desarrollar. Las características propias de las disciplinas condicionan notablemente la metodología de acceso a las mismas tanto sucede con las diversas modalidades de docencia (clases magistrales, prácticas, laboratorio, trabajo de campo, etc.): cada una de ellas conlleva exigencias y condiciones metodológicas muy variadas.

c) Selección y desarrollo de las tareas instructivas: Las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellas están presentes tanto los objetivos formativos (que son los que les dan sentido) como la actuación de los profesores (que son los que definen la demanda) y la de los alumnos (que son quienes han de llevar a cabo la actividad demandada).

En el análisis del proceso de aprendizaje se ha insistido en la importancia que tiene la forma en que los alumnos perciben las tareas que se les proponen, la importancia de las consignas que el profesor suministre para su realización y del nivel de guía con que acompañe su desarrollo, la importancia del feedback (retroalimentación) como oportunidad para ajustar los procesos de aprendizaje, etc.

Existen tres criterios aplicables al análisis de las tareas:

- Criterio de validez: si son congruentes con los objetivos formativos propuestos.
- Criterio de significación: si la actividad en sí misma es relevante, si tiene interés y merece la pena hacerla.
- Criterio de funcionalidad: si es realizable desde la perspectiva de la situación y las condiciones en que debe ser realizada y si es compatible con los componentes del proceso didáctico.

VI Comunicarse-relacionarse con los alumnos. La comunicación pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen.

VII Tutorizar. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en ese sentido todos los profesores son formadores y ejercen esa tutoría (una de acompañamiento y guía del proceso de formación) de los alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de “función orientadora” o “función formativa” de la función de los profesores.

VIII. Evaluar. La evaluación constituye parte de la actividad docente que tiene más fuerte repercusión sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles; la repercusión en su moral y su autoestima, en su motivación hacia el aprendizaje, en la familia, etc. Otras más visibles y objetivables: repercusiones académico-administrativas (si aprueba o no, si promociona o no, si obtiene el título o no, si puede mantener un rendimiento académico de “excelencia” o se ha de conformar con uno no tan bueno) o las económicas (pagar nueva matrícula y repetir el año escolar.).

Se trata de uno de los puntos débiles más importantes en el proceso de enseñar porque se trata de una competencia profesional notablemente limitada en los maestros. En general, ellos desconocen sobre la evaluación (de su función curricular, de las técnicas posibles, de sus condicionantes técnicos, de su impacto en el aprendizaje y eso repercute fuertemente en seguimiento del aprendizaje.

La evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo, tiene doble dimensión (formativa y de acreditación).

Como parte del proceso formativo, la evaluación constituye el medio a través del cual se va consiguiendo información actualizada sobre cómo se desarrolla el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de los alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación

sirve para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el adecuado desempeño académico.

La evaluación es un proceso sistemático de conocimiento que implica como mínimo tres fases: i. Recogida de información. Se trata de ir acumulando informaciones o datos, por procedimientos estandarizados o libres, con el fin de disponer del caudal de información suficiente (en cantidad, en representatividad, en relevancia) de la realidad a evaluar como para proceder a su evaluación efectiva. ii Valoración de la información recogida. Aplicando los criterios o procedimientos que resulte oportuno habremos de emitir un juicio sobre el valor y pertinencia de los datos disponibles (comparando esos datos con los criterios o marcos de referencia que definan el propósito de la actividad). iii.Toma de decisión. Como resultado de la valoración realizada, habrá que tomar (por nosotros mismos o en colaboración con otros) las decisiones que parezcan oportunas.

Se evalúa cuando se está en las condiciones de establecer una comparación entre la información de que se dispone y alguno de los marcos de referencia que rigen la acción: la norma, los criterios, los propios individuos. Al final, eso es lo que significa establecer un juicio de valor: comparar la información acumulada, a través de las observaciones, las pruebas, los ejercicios prácticos, con el marco de referencia que se haya establecido.

Lo que se hace en las aulas podría ser descrito como vicios de la evaluación, por ejemplo: la existencia de un solo examen final; el predominio de preguntas memorísticas; la falta de consideración de otras opciones para evaluar u otro tipo de técnicas que no sea el examen convencional (la estrategia habitual de evaluación es el examen escrito); la atención preferente a los resultados de las preguntas o problemas en detrimento de los procesos a través de los cuales se ha

llegado a ellas; la percepción del examen como algo autorreferido y poco relacionado con el «conocimiento real de la disciplina».

IX Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Se ha resaltado la falta de coherencia entre investigación y docencia. Muchos docentes recurren a estas dos presiones como la causa de numerosos desequilibrios profesionales (en la configuración de la propia identidad, en el progreso en la carrera docente, en la distribución de tiempos y esfuerzos laborales, etc.). Es necesario reflexionar sobre la docencia (en el sentido de analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado), investigar sobre la docencia (someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica en cada uno de los ámbitos científicos), publicar sobre la docencia (presentar informes sobre las distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza).

X. Identificarse con la institución y trabajar en equipo. Todas las otras competencias se ven afectadas por la integración de los profesores en la organización y por la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los colegas. Ese sería el contenido de la décima competencia: saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado.

Teniendo en cuenta este panorama teórico alrededor de las prácticas de evaluación de la comprensión de lectura en primaria la investigación se convierte en un insumo propio para formar a los maestros y fortalecer el acuerdo pedagógico y didáctico con sus estudiantes y la sociedad en general.

2. FASE DE INVESTIGACIÓN: MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA

El tratamiento investigativo del problema didáctico de la evaluación de la comprensión de lectura de estudiantes de educación básica primaria, posibilita el uso mediado y controlado de herramientas que faciliten su interpretación e intervención para la transformación de la calidad educativa. En el siguiente apartado del capítulo se describe la metodología de investigación que se utilizó para la fase de investigación.

2.1 PARADIGMA Y ENFOQUE INVESTIGATIVO

Al ser la evaluación un fenómeno cultural que se desarrolla en el aula de clase, se requiere de un método científico que permita analizar este problema desde una perspectiva reflexiva y de transformación. Es por esta razón que el paradigma en el que se basó esta investigación fue el cualitativo-interpretativo. Este enfoque “busca interrogarse por la realidad social humana y busca construirla conceptualmente, guiada siempre por un interés teórico y una postura epistemológica.”⁵⁷. En este enfoque, se fijaron los objetivos de observación y seguimiento a las estrategias de evaluación de la comprensión de lectura que usan los docentes de primaria para caracterizar esta práctica y, lograr entender diversas realidades. Una de ellas consiste en la identificación de las dificultades que poseen los estudiantes al enfrentarse a un texto y los límites que poseen sus

⁵⁷ RAMÍREZ ROBLEDO, Libia Elena; ARCILA, Adriana; BURITICÁ, Luz Elena y CASTRILLÓN, Jairo. Paradigmas y Modelos de Investigación Guía Didáctica y Módulo. Fundación Universitaria Luis Amigó Facultad de Educación 2 edición. Medellín: 2004. p. 53. (Recuperado el noviembre de 2018). Disponible en: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigma_symodelos.771.pdf

maestros para usar y formular estrategias evaluativas que permitan la interpretación de las razones por las cuales se presentan estas dificultades. Esto tiene como propósito mejorar la instrucción y por ende, el fortalecimiento de la competencia lectora en los aprendices a partir de planes de acompañamiento diferenciado.

Teniendo en cuenta lo anterior, el tipo de investigación que se implementó fue la investigación- acción puesto que, no solo se trataba de conceptualizar o interpretar el problema educativo de la evaluación, sino que se pretendía generar una variedad de estrategias que, en su medida, mejorara las prácticas docentes y por ende los aprendizajes de los estudiantes, premisa que se fortalece en el siguiente postulado de Elliott, quien la definió como “un estudio de una situación social cuyo el fin mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”⁵⁸. A partir de este supuesto, emerge la necesidad de la intervención pedagógica.

2.2 METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La metodología que se utilizó para el desarrollo del proceso investigativo fue el modelo de Elliot el cual establece tres fases: “identificación de una idea general, exploración o planteamiento de las hipótesis de acciones para generar cambio en la práctica, la construcción y evaluación de un plan de acción”⁵⁹. A continuación, se describe detalladamente:

I. Identificación de una idea general: en esta fase, se reconoció el estado en el que se encontraba la implementación por parte de los docentes de estrategias para la evaluación de la comprensión de lectura de los estudiantes de básica

⁵⁸ MURILLO, F. Métodos de investigación en educación especial: Investigación Acción. Citado por: RODRÍGUEZ, Sara, et al. Métodos de Investigación en Educación Especial: Investigación Acción. 2010-2011. P. 4.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 16

primaria, del colegio donde se realizó la investigación. Esto se propuso para sistematizar la información, a través de la recolección de datos mediante técnicas como la observación de clase, análisis de planeaciones de clase, pruebas realizadas por los docentes y entrevistas sobre las concepciones de la evaluación y prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de la comprensión de lectura.

Esta fase se favoreció gracias a al acompañamiento de aula propuesto por el PTA, organizado en tres momentos: reflexión sobre la planeación de clase (se hacía antes del acompañamiento), visita en el aula y realimentación de la práctica de aula. Estos momentos se sistematizaban mediante el instrumento de acompañamiento en aula (Anexo A).

II. Exploración o planteamiento de las hipótesis de acciones para generar cambio en la práctica. Consistió en la planificación y aplicación de una intervención didáctica. Esta fase permitió la formación de los docentes a partir de la reflexión sobre las estrategias para evaluar la comprensión lectora, el proceso que se desencadena para comprender un texto y la efectividad de las prácticas, las cuales facilitan la observación de los avances y dificultades de los estudiantes en la comprensión. Además, también favoreció la implementación con los estudiantes de algunas estrategias de evaluación de comprensión de lectura que fueron propuestas por la docente tutora y una docente que hizo parte de la población. Esto con el propósito de generar cambios en la actuación docente a través del traspaso progresivo y así construir un concepto práctico y coherente de evaluación, que se manifieste no solo en la concepción sino también en el desempeño de los maestros participantes en este proceso investigativo.

III. La construcción y evaluación de un plan de acción, centró su atención en validar la pertinencia de las estrategias de evaluación de la comprensión lectora, consolidadas en la propuesta de investigación. Se explicaron las razones por las cuales se lograron o no las transformaciones pedagógicas y, finalmente, se

realizaron las recomendaciones que requiere esta propuesta según la experiencia de la ejecución de la intervención didáctica. El objetivo fue el orientar futuras réplicas de este proceso investigativo y brindar un espacio para la reflexión sobre la evaluación.

2.3 ESCENARIO DEL PROBLEMA INVESTIGATIVO

La maestra investigadora, durante el proceso de la investigación, ejercía como tutora del Programa Todos a Aprender (PTA), dado que estaba comisionada para cumplir esa función específicamente en esta institución del municipio de El Playón, la cual fue focalizada por el programa porque obtuvo bajo desempeño en los resultados de las pruebas Saber 2012. En su cargo debía acompañar como asesora pedagógica a los docentes de todas las sedes de la institución en la planificación y ejecución de las clases de lenguaje del nivel de primaria. Además, le correspondía realizar procesos de formación en las didácticas de contenido de lenguaje y fortalecer el currículo desde las directrices del Ministerio de Educación en este colegio.

Esta institución educativa se caracteriza por brindar el servicio de educación en todos los niveles en aulas multigrado y a personas vulnerables al proceso de postconflicto que vive Colombia, posee seis⁶⁰ sedes rurales de educación básica primaria con metodología de escuela nueva a la que asisten 85 estudiantes distribuidos en cada sede, las cuales están a cargo de 12 docentes con nivel educativo universitario.

⁶⁰ PROGRAMME FOR INTERNACIONAL STUDENT ASSESSMENT. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés).

2.4 ACTORES DEL PROCESO INVESTIGATIVO

El proceso de investigación contó con la participación de 11 docentes de la institución educativa, dos hombres y nueve mujeres. Diez de ellos poseen título profesional de licenciados y uno de ingeniería electrónica, su estrato social es medio, con edades promedio entre los 30 y 52 años. Se dividen en dos grupos según su título académico de los cuales 6 poseen formación pedagógica en lenguaje y 5 en ciencias básicas. Además, solo se realizó acompañamiento a los docentes de primaria (que en total fueron 6) porque estas eran las directrices del acompañamiento del programa PTA, pero los otros 5 asistieron a las jornadas de formación y participaron en actividades de la secuencia didáctica con aportes a las actividades del fortalecimiento curricular de la institución educativa y la ejecución de planes de mejoramiento, resultado del proceso de formación.

2.5 INSTRUMENTOS, RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

La investigación acción es un proceso científico que se enmarca en la interpretación de fenómenos sociales con el propósito de brindar alternativas de transformación. En este sentido, y siendo fiel a la metodología escogida para iniciar este proceso, los instrumentos que se utilizaron fueron: 2 cuestionarios (anexo B y J), un formato con características de lista de chequeo que se denominó “instrumento de acompañamiento de aula” (anexo A) y las evaluaciones escritas empleadas por los profesores (anexo C y D). Además del diario de campo de la docente investigadora. Estos instrumentos se usaron en diferentes momentos de la investigación. Por ejemplo, los cuestionarios fueron empleados uno al principio del proceso interpretativo (para acopiar información referida a las concepciones del uso didáctico de la evaluación en el aula de clase y los estilos de aprendizajes de los docentes, esto para la planificación de las actividades de la intervención didáctica anexo A) y otro al final como estrategia para recoger las

necesidades de formación de los docentes, una vez finalizada la intervención. (Anexo K).

Por otra parte, el instrumento del acompañamiento de aula se usó durante el desarrollo de las dos fases y brindó información sobre la destreza y competencia docente en el aula de clase dando indicios de las necesidades de formación y de las prácticas evaluativas recurrentes en la enseñanza de la habilidad de la comprensión lectora de los estudiantes de primaria. En ellos, se registraron las evidencias y posibles oportunidades de mejora en la problemática investigada.

Los cuestionarios de las evaluaciones escritas se tuvieron en cuenta como objeto semiótico, pues brindaron información sobre las concepciones y posibles prácticas de las estrategias evaluativas con los estudiantes. En ellos, se reflejaron parcialmente las competencias didácticas de los docentes frente a la enseñanza de lengua puntualmente en la comprensión de lectura, con mira a indicar, si valoraban más la comprensión local o la comprensión global del texto trabajado en clase.

Por ser una investigación de enfoque cualitativo la técnica de investigación más utilizada fue la observación, pues ella permitió “no solo la contemplación, sino adentrar en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente”⁶¹ lo cual permitió sistematizar las características más evidentes del proceso de evaluación de comprensión de lectura de los estudiantes de primaria, la cual fue guiada y planeada según los criterios que se establecieron en el instrumento de acompañamiento de aula. (Anexo A).

En este apartado se presentan, en primera instancia, los resultados del proceso de exploración, categorización, procesamiento y análisis de la información

⁶¹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos, and BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. Distrito Federal: McGraw-Hill Interamericana. (4a. ed.), 2006. p. 587.

resultante de los actores que participaron en la investigación. Luego se expone la caracterización de las estrategias de evaluación que se han utilizado en la institución en el nivel de primaria. Por último, se analizan las fortalezas, los aportes significativos y las oportunidades de mejora que le dan sentido a la realización de la secuencia didáctica planificada.

Para empezar, se separaron los datos obtenidos por instrumento de recolección. Luego, se formularon categorías de análisis emergentes que surgieron de la interpretación de los datos recolectados mediante el uso de los instrumentos, las cuales permitieron encontrar evidencias para realizar inferencias a la luz de la teoría sobre la evaluación formativa, el rol del docente en el proceso de la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo de la competencia comunicativa desde la lectura.

Los primeros resultados que se obtuvieron corresponden al cuestionario inicial; este se realizó vía electrónica, mediante un formulario de Google⁶². Estaba constituido por 10 preguntas. Siete cerradas y tres abiertas, la mayoría poseía 4 opciones de respuesta que buscaban indagar sobre aspectos generales del docente (área de formación profesional, años de acompañamiento por el PTA, instrumentos de evaluación utilizados para evaluar la comprensión de lectura y desempeño de los estudiantes). De los cinco docentes que acompañaba la docente investigadora solo respondieron 4. En la siguiente tabla se resumen los resultados y la interpretación de los datos recolectados a través de la formulación de categorías de análisis, esto aportó la caracterización del proceso de evaluación llevado en la institución donde se realizó la investigación.

⁶² Ver Anexo B

Tabla 2. Interpretación de los datos del instrumento Cuestionario Inicial

CATEGORÍA	RESULTADO	INTERPRETACIÓN
Área de formación	3 licenciados en Lengua Castellana y 1 licenciado en Ciencias Sociales.	La investigación se realizó en el nivel de primaria, se evidencia por el título profesional de los docentes que ellos poseen conocimientos en pedagogía y didáctica, lo cual los pone en una situación potencial para desarrollar sus capacidades en la enseñanza.
Acompañamiento del Programa PTA	El 60 % de los docentes han recibido acompañamiento del PTA durante 3 y 4 años.	Esta respuesta permite inferir que, gracias al acompañamiento del PTA, los docentes poseen nociones conceptuales sobre las estrategias metodológicas para la enseñanza del lenguaje. Esto también se debe al proceso de formación que se realiza desde el programa y a la luz de los referentes de calidad como los lineamientos curriculares y estándares de competencia de Lengua Castellana.
Instrumentos de Evaluación	El 60% de los docentes utiliza cuestionarios de las pruebas propuestas por MEN (Supérate, Aprendamos y Saber). El 40% restante usa cuestionarios elaborados por ellos mismos.	Se observa que los docentes solo usan cuestionarios y no tienen en cuenta otro instrumento de evaluación de la comprensión de lectura. Este hecho disminuye las posibilidades de potenciar procesos de comprensión

CATEGORÍA	RESULTADO	INTERPRETACIÓN
	El 100 % usa el resumen como instrumento de evaluación de la comprensión de lectura.	global; esto se corrobora con la elaboración de resúmenes. (Evaluación tradicional)
Momentos de la lectura	El 80% de los docentes considera que los momentos de la lectura son: antes, durante y después. El 20% cree que son exploración, estructuración, ejercitación y refuerzo	La mayoría de los docentes conocen los momentos de la lectura, por lo cual, se podría afirmar que están consciente de las habilidades necesarias para enfrentarse a un texto, sin embargo, los confunden con los momentos de la clase propuestos por el PTA. (momentos de lectura Isabel Solé)
Preguntas por niveles	El 60% de los docentes afirman que saben elaborar preguntas que atiendan los niveles de la comprensión de lectura; el 20% afirma que no y el 20% que poseen dudas.	Se evidencia que los maestros aún presentan dificultades para identificar los niveles de comprensión de lectura y qué aspectos pertenecen a cada nivel. (niveles de lectura ICFES)
Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la evaluación	El 60% sí lo realiza a través de concurso de lectura, retroalimentación de las respuestas, y mediante formulación de preguntas de todos los niveles de comprensión. El 20% no formula preguntas en todos los niveles y el otro 20% tiene algunas dudas	En la respuesta de esta pregunta se reafirma lo expuesto en las categorías de los instrumentos y preguntas por niveles. Se observa que los docentes poseen concepciones tradicionales de la evaluación de la comprensión lectora solo se evalúa a través de la fluidez lectora, cuestionarios y retroalimentación de

CATEGORÍA	RESULTADO	INTERPRETACIÓN
		respuestas. (Concepción Tradicional)
Desempeño de los estudiantes en comprensión de lectura respecto al Sistema de Evaluación Institucional	El 80% de los docentes afirman que el nivel de desempeño de los estudiantes es básico y el 20% que es alto.	Estos resultados ponen en duda dos categorías de este proceso. La primera es la calidad de los instrumentos que utilizan los docentes para dar cuenta del nivel de desempeño en el que se encuentran los estudiantes en la comprensión de lectura y su capacidad para orientarlo. (Estrategias para la comprensión de lectura. Frida Diaz-Barriga y Gerarda Hernández Rojas)

Asimismo, con el instrumento de acompañamiento de aula, se pretendió recoger aspectos fundamentales en las clases acompañadas relacionadas con el desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes. Este instrumento posee varios ítems; para su interpretación se tuvieron en cuenta solo los referentes a la evaluación en los diferentes momentos del acompañamiento, planeación y visita.

Este instrumento se caracterizó por ser una especie de lista de chequeo en la cual se llevaba el de registro de diversos criterios, mediante la observación de evidencias las cuales se podían clasificar según premisas como: A. Completamente de acuerdo, B. Algo de acuerdo, C. Algo en desacuerdo, D. Completamente de acuerdo, la información se amplía con los datos registrados en el diario de campo de la docente investigadora. En la tabla 3 se encuentra la categorización e interpretación de los datos registrados en este instrumento.

Tabla 3. Interpretación de los datos registrados en el instrumento de acompañamiento de aula.

MOMENTOS DE LA CLASE	ASPECTOS OBSERVADOS	HALLAZGOS
Planeación	Lectura de diferentes tipos de textos	Durante los acompañamientos de aula se observó que los docentes planifican en sus clases la lectura de textos de modo narrativo. Predominan géneros como los cuentos, las fábulas, las leyendas y los mitos. En ellos se centran los ejercicios de comprensión.
	Estrategias de evaluación formativa	En la mayoría de las planeaciones se observa que los maestros proponen actividades para abordar el texto como: lectura individual, lectura guiada, resolver preguntas referentes al texto, socializar respuestas e ilustrar el texto.
En visita	Objetivos de lectura	Por las actividades que se proponen en las planeaciones, los objetivos de lectura se orientan a la simple recuperación de información explícita del texto leído.
	Estrategias diferenciadas para potenciar la comprensión de lectura en los estudiantes	Dentro del acompañamiento de aula, se observó que las estrategias más recurrentes son el resumen, el cual se usa sin orientación de los docentes y la relectura para encontrar la respuesta a preguntas de nivel de lectura literal.

Por otra parte, para el análisis de los datos de los cuestionarios de las evaluaciones utilizadas para la comprensión de lectura se formularon tres ejes. En primer lugar, se formuló el eje relacionado con todas las evaluaciones hechas en el área de lenguaje. En segundo lugar, se refirió a cómo las preguntas lograban describir el proceso lector teniendo en cuenta los niveles de lectura, el cual se dividió en subcategorías que describían los aspectos que se debían evaluar en cada nivel. Por último, un tercer eje hace énfasis en los aspectos formales del instrumento aplicado, con subcategorías correspondientes. En las siguientes tablas se describen con más precisión los resultados de este análisis.

Tabla 4. Características de las evaluaciones en el área de lenguaje

EJES NÚCLEO	CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
Características de las evaluaciones en el área de lenguaje	Evaluación de la comprensión local	Cuando se realizó la recolección de estas evidencias, se pudo observar que la mayoría de los cuestionarios de evaluación utilizados en el área de lenguaje hacían referencia a cuestiones de orden sintáctico. En ese sentido, se evalúa más el conocimiento gramatical del estudiante para el uso del lenguaje que la construcción de sentidos ⁶³ .
	Evaluación de la comprensión global	Por otra parte, se observó que los docentes utilizan, en la mayoría de los casos, un texto narrativo ⁶⁴ para realizar el proceso de evaluación de la comprensión de lectura. Estos se caracterizan por proponer preguntas cerradas con múltiple opción de respuesta. Sin embargo, no son recurrentes estas situaciones evaluativas en el aula de clase; solo se pudieron observar como entrenamiento previo a la presentación de las pruebas externas como Saber y Supérate.

⁶³ Ver Anexo C. Ejemplo de evaluación en el área de lenguaje grado 3.

⁶⁴ Ver Anexo E. Ejemplo de evaluación de comprensión de lectura grado 5.

Tabla 5. Caracterización del proceso lector según las preguntas de una evaluación escrita (Anexo E)

CATEGORÍA	TEXTO ⁶⁵	INFERENCIA	TEORÍA
<i>NIVEL LITERAL</i>			
*Identificación de información a partir de la lectura del título del texto.	No se evidencia		
*Ubicación de información puntual en el texto	2-¿Cuál es el problema principal de la fábula? A).-Los ratoncitos no podía salir de la cueva por temor al perro. B).-El gato era muy buen cazador y no dejaba salir a lo ratoncitos. C).- Porque se podían extraviar en la casa. D).-No había que comer en la casa por eso se morían de hambre. 4. En la fábula cuál es el personaje que hizo reflexionar a todos los ratones reunidos A).-El ratón más	Estas preguntas le permiten al estudiante dar cuenta de la actuación específica de un personaje, en ese sentido el docente le facilita identificar el rol del personaje en la situación de comunicación que se enuncia, es decir, le demanda acciones para comprender quién, qué, cómo y dónde, teniendo en cuenta lo descrito en el texto.	Lo recurrente de este tipo de preguntas en el cuestionario permite inferir que la concepción de los maestros sobre la comprensión de lectura es la transferencia de significado en términos de Trevor H. Cairney. P.

⁶⁵ Se toma el texto, tal cual se presentó a los estudiantes, con errores gramaticales y ortográficos

CATEGORÍA	TEXTO ⁶⁵	INFERENCIA	TEORÍA
	joven. B).-El gato hablo con los ratones. C). Uno de los ratones más viejos. D).-Todos los ratones platicaron sobre el problema. 5. ¿Por qué todos los ratoncitos regresaron a su cueva corriendo? A) Por que llego el gato y los interrumpió en la plática. B).-El joven ratoncito que propuso la idea. C) Porque ninguno le quería poner al cascabel al gato y no querían morir. D) El viejo ratoncito decidió poner el cascabel al gato.		
NIVEL INFERENCIAL			
Incluye el análisis las categorías gramaticales del sistema lingüístico para comprender fenómenos textuales y de comunicación.	no se evidencia		

CATEGORÍA	TEXTO ⁶⁵	INFERENCIA	TEORÍA
Comprensión del uso de imágenes, gráficos, tablas, mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto.	no se evidencia		
*Identificación de causas y consecuencias en textos narrativos, expositivos e informativos.	no se evidencia		
Reconocimiento de las características de los distintos tipos de textos.	1. ¿Cuál es característica de una fábula? A).Que generalmente sucede en el campo B). Que los animales siempre son amigos C).-Que ha y personificación y nos deja una enseñanza D).-Que todos los personajes son buenos.	La pregunta no presenta una asociación con el texto propuesto para realizar el ejercicio de comprensión, lo hace de forma aislada, como una generalización de este modo discursivo. Esto podría representar una concepción de la enseñanza de la lectura	Enfoque tradicional de la enseñanza. Enciclopedia del sujeto
CRÍTICO INTERTEXTUAL			
*Evaluación la información de un texto para determinar si cumple con un propósito	no se evidencia		

CATEGORÍA	TEXTO ⁶⁵	INFERENCIA	TEORÍA
comunicativo determinado.			
* Empleo de algunas estrategias de comprensión lectora como la relectura, el subrayado de información y la organización de información en esquemas.	no se evidencia		
* Construcción de nuevos aprendizajes desde lo leído.	3.- En la fábula ¿cuál es la enseñanza? A).-Cada quien debe hacer los que le corresponde. B).-No meterse en asuntos que no interesan. C) Realizar cometarios pertinentes. D).-Es más fácil decir la cosas que hacerlo.	En esta parte del cuestionario, el maestro exige al estudiante una creación propia a partir de la lectura de la fábula, pues no existe la enseñanza explícitamente en el texto. Esto implica por parte del estudiante la reconstrucción del texto y la comprensión de la intención comunicativa.	"Toda lectura comienza con la búsqueda de un significado, el texto encierra la posibilidad de generar la construcción (en oposición a "extracción") de múltiples significados". Trevor H. Cairney. P. 32. "

Tabla 6. Eje de aspectos formales de la evaluación (Anexo E).

CATEGORÍA	EVIDENCIA	INFERENCIA	TEORÍA
Presentación del instrumento de forma organizada y clara	El cuestionario se presenta en 3 partes una lectura, en seguida 5 preguntas de selección múltiple con única respuesta y un cuadro de respuestas	No existe una orientación que guíe al estudiante para resolver el cuestionario. Esto interfiere negativamente en cuanto a la percepción y permite interpretaciones inadecuadas.	Pruebas de Selección Múltiple: la parte introductoria de un ítem es el enunciado del ítem, donde se formula la tarea que se va a realizar, la pregunta que se aspira a responder o el problema que se quiere resolver. Hugo Cerda. La Evaluación como Experiencia Total. p. 127
El objetivo de la evaluación se evidencia en las preguntas	No	Esto demuestra que el proceso de evaluación se concibe desde el cumplimiento y no como una herramienta de seguimiento para hacer ajustes al proceso de enseñanza y aprendizaje.	Las pruebas de selección múltiple utilizadas para medir o evaluar a los aprendizajes memorísticos, son las favoritas de diseños instruccionales en educación. Hugo Cerda. La Evaluación como Experiencia Total. p. 125

CATEGORÍA	EVIDENCIA	INFERENCIA	TEORÍA
Las consignas son claras	Algunas, falta una general que oriente el ejercicio de comprensión	Esto podría incidir negativamente en el desempeño del estudiante. En consecuencia, se generaría dudas al momento de desarrollar la prueba.	Las preguntas de este tipo deben incluir la información estrictamente necesaria para comprender el verdadero sentido de la respuesta. Hugo Cerda. La Evaluación como Experiencia Total. p. 131
Uso correcto de la ortografía.	En la pregunta existe una falla ortográfica "hiso-hizo"	No	
Las consignas responden al nivel de desempeño del estudiante.	Sí, son de comprensión literal.	Se realiza en su mayoría preguntas de tipo literal, por lo cual corrobora la teoría.	"los cuestionarios han sido muy atacados porque producen la sensación que leer sirve para contestar preguntas y adivinar repuestas que piensa el enseñante". Teresa Colomer. P. 16
*Las consignas permiten la interpretación, argumentación y proposición.	En el cuestionario se formula solo esta pregunta "3.- En la fábula ¿cuál es la enseñanza?"	Se evidencia que existe una sola pregunta que permite este aspecto, lo cual genera confirmación	"LECTOR ACTIVO posee habilidades para recapitular, resumir, ampliar y

CATEGORÍA	EVIDENCIA	INFERENCIA	TEORÍA
	A).-Cada quien debe hacer los que le corresponde. B).-No meterse en asuntos que no interesan. C) Realizar comentarios pertinentes. D) Es más fácil decir la cosas que hacerlo”.	del punto anterior.	crear información" Solé. 25-27.
*Las consignas toman situaciones contextuales que permitan evidenciar los desempeños del estudiante.	No se evidencia en el cuestionario.	Es el docente quien decide qué texto interpretar. Esto es propio de enfoques tradicionales de enseñanza	"La evaluación por competencias atiende la resolución de un problema del contexto" Tobón. "El profesor planea actividades para capacitar a los estudiantes para descubrir los significados que él considera apropiados" Trevor Cairney

Es preciso aclarar, que se tomó esta muestra como elemento que reunía las características recurrentes de la formulación de consignas, tipo de pruebas utilizadas e intenciones de seguimiento al aprendizaje de los estudiantes. Se puede afirmar, que el proceso de evaluación de los estudiantes demostró las dificultades que presentaban los docentes al proponerlo. En ese sentido, era indispensable que los docentes encontraran alternativas que les permitieran

direccionarlo hacia la implementación de la evaluación formativa con el propósito de cambiar de paradigma no solo pedagógico sino también metodológico, con respecto a la enseñanza de la comprensión de lectura.

Después de realizar esta caracterización, se evidenció que los docentes aún en el proceso de acompañamiento de aula y formación por parte del PTA, encuentran dificultades para preparar, orientar y realizar procesos de evaluación de la comprensión de lectura. Esto se debe en gran medida, al paradigma tradicional en el cual fueron educados y al marcado desconocimiento de las pruebas que utilizan, de enfoques, estrategias, tipos de preguntas que se pueden emplear para dar cuenta del nivel de comprensión en el que se encuentran sus estudiante y como lo afirma Fabio Jurado en un estudio sobre la formación docente donde se evidenció “la debilidad de los programas de licenciatura en educación en modalidad a distancia y semipresencial; dicha debilidad es observable en la falta de dominio de la lectura y escritura por parte de los egresado”⁶⁶ lo que dificulta a los docentes guiar el proceso de aprendizaje de la lectura desde la calidad.

Asimismo, se puede afirmar que requerían conocer cómo se da este proceso para potenciar a través del uso de estrategias de lectura el desarrollo de la habilidad lectora. Esto se justifica en el hecho que, en las clases observadas, poco se planificaba la enseñanza de posibles formas de enfrentarse a un texto que no sea de modo narrativo; era recurrente el incumplimiento con las afirmaciones del instrumento de acompañamiento (anexo A) que postulan para la evaluación formativa estos dos criterios “b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso del material de acuerdo con los lineamientos de formación planteados por el Programa. c. El docente del Programa Todos a Aprender refleja una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje, y la didáctica pertinente para la enseñanza de dicha disciplina”. Por ende, tanto los docentes como

⁶⁶ JURADO VALENCIA, Fabio. Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Revista. Pedagogía y Saberes No. 45. 2016. p. 13.

estudiantes se veían limitados a solo proponer actividades que se enfocaron en la recuperación de información como en los casos que demuestran el anexo C y D. En esa medida, la intervención didáctica que se planteó debía responder a necesidades de formación docente y planificación de clases.

3. FASE DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: CONSTRUCCIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FORMULAR ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A partir de los hallazgos en la fase de identificación de una idea general, se logró tener claridad del problema didáctico que compete la evaluación de la comprensión de lectura. En este sentido, se formuló una secuencia didáctica que pretendía orientar las estrategias de evaluación de la habilidad de la comprensión de lectura de estudiantes de educación básica primaria de un colegio del municipio El Playón, hacia el enfoque de evaluación formativa y formación en competencias, a través de la formación de docentes licenciados y que atendían esta población de estudiantes.

La planificación de esta intervención didáctica se realizó desde lo dispuesto por el programa de transformación de la calidad educativa Todos a Aprender, del cual la maestra investigadora hacía parte y lo ejecutaba en la institución donde se llevó a cabo la investigación.

La secuencia didáctica se organizó en dos momentos fundamentales. En primera instancia, se realizaron las jornadas de trabajo situado donde se pretendió fortalecer en los docentes la competencia para orientar procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria y construir un escenario para relacionar comprensiva y analíticamente los fenómenos de las estrategias de evaluación de la comprensión lectora, a través de la realización de dos protocolos de formación titulados “Diseño de situaciones de aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia lectora a partir del uso de la matriz de referencia” y “evaluación formativa en aulas multigrado”.

El segundo momento fue la planificación de clases y visita de acompañamiento en el aula de clase donde se evidenciaron los resultados de este proceso de formación. En una de estas visitas, la docente investigadora realizó una clase-ejemplo, donde utilizó como estrategia el círculo de lectura.

Cabe aclarar que el detalle de cada uno de estos momentos de la intervención didáctica, el análisis de su desarrollo, la evaluación del aprendizaje y del proceso corresponde al capítulo 4.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA, ANÁLISIS Y RESULTADOS.

El presente capítulo tiene como propósito explicar el horizonte epistemológico, pedagógico y didáctico que se tomó como base para el desarrollo de la intervención didáctica. En esa medida, se pretende demostrar los avances investigativos que se obtuvieron de ella a través de la evaluación del impacto de la realización de las actividades de capacitación de los docentes sobre didáctica y evaluación del lenguaje, así como el acompañamiento de aula.

Este apartado se estructura en cuatro partes. La primera describe de manera precisa la planificación de la intervención didáctica que tiene en cuenta elementos teóricos como la formación situada, la evaluación formativa y la formación por competencia. Estos elementos permitieron fundamentar el actuar de la docente investigadora en el aula de clase a través del correspondiente acompañamiento. La segunda parte expone cómo se realizó el proyecto, el registro de los avances y la reflexión de ellos desde el soporte científico, especificando las causas de los problemas que se presentaron, las decisiones tomadas para solucionarlos y las consecuencias de esas medidas de mejoramiento. La tercera y cuarta parte reflejan los resultados de la evaluación del aprendizaje y de la intervención

didáctica mediante la caracterización de las ventajas y la pertinencia de la intervención.

3.2 CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención didáctica se basó en lo propuesto por el Programa Todos a Aprender (PTA). Por lo tanto, desde el rol de la docente investigadora se intentó que el aprendizaje en los docentes se reflejara en la transformación de las prácticas de evaluación de la comprensión de lectura y, de esta forma, originar cambios en la manera como los estudiantes utilizan diversas estrategias para enfrentarse a diversos tipos de texto. En consecuencia, la intervención se basa en tres pilares fundamentales: la formación situada, el acompañamiento de aula y retroalimentación de la actuación pedagógica.

La formación docente se encuentra ubicada dentro del programa y es un componente de la ruta de acompañamiento que se realiza a la institución educativa. Esta recibe el nombre de sesiones de trabajo situado, están “orientadas a identificar aspectos que permitan un conocimiento más preciso de los aprendizajes de nuestros estudiantes, para así plantear y llevar a cabo acciones que atiendan a diferentes necesidades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.”⁶⁷ Para el programa, es indispensable que los docentes tengan un espacio para la reflexión pedagógica con el propósito de estar en continuo asesoramiento sobre estrategias que favorezcan la enseñanza y, al mismo tiempo, brinden la actualización teórica de la disciplina que se está fortaleciendo, en este caso, en el área de lenguaje.

Asimismo, implica el desarrollo del trabajo situado, que no se reduce a la sola capacitación de los docentes en talleres, seminarios o charlas, sino que

⁶⁷ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Todos a Aprender: Guía General 2018- Versión V4. 2018.

transciende al aula de clase. Dicho de otra manera, la formación situada requiere espacios donde el maestro, exponga de manera asertiva, los problemas que se le presentan en el aula de clase para, que, a la luz de los paradigmas y modelos pedagógicos, se les dé solución. En términos del programa la formación situada:

Comprende un conjunto de estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje, acompañamiento por parte de maestros tutores al colectivo de maestros de cada establecimiento educativo y soporte a la capacidad de formación, que incluye procesos de sistematización y difusión de las lecciones aprendidas en contextos difíciles. Esta estructura se desarrolla en un ambiente de formación e intercambio y perfeccionamiento de comprensiones, actitudes y buenas prácticas, con el objetivo de formar, con apoyo técnico apropiado, comunidades de aprendizaje comprometidas con procesos de mejoramiento⁶⁸.

Partiendo esta premisa, para la ejecución de la intervención didáctica, se tuvieron en cuenta dos problemas latentes en el aula de clase: por una parte, el diseño de actividades que orientaran el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes de primaria y, por otra parte, el diseño de estrategias que favorecieran la evaluación formativa de dicho proceso. Para tal fin, se tomaron como referencia dos protocolos de capacitación propuestos por el programa PTA: el diseño de situaciones de aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia lectora a partir del uso de la matriz de referencia y la evaluación formativa en aulas multigrado.

El primer protocolo tenía como metas de aprendizaje identificar algunos aspectos conceptuales que permiten comprender, desde lo disciplinar la matriz de referencia de lenguaje, reconocer el tipo de tareas asociadas a las evidencias y aprendizajes de la matriz de referencia y la manera en que estas se relacionan

⁶⁸ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Todos a Aprender. Guía uno: Sustentos del Programa. Colombia: Diciembre, 2012. p. 12

con los aprendizajes y microhabilidades de las mallas de aprendizaje del área de lenguaje. Específicamente, se hizo referencia a aquellas relacionadas con la comprensión lectora, diseño de situaciones que promueven el aprendizaje a partir de la articulación entre la matriz de referencia y las mallas de aprendizaje del área de lenguaje, mediante especial énfasis en la evaluación de la competencia lectora.

Todo lo anterior busca orientar a los docentes en la interpretación, por una parte, de los fundamentos teóricos que rigen la evaluación de la comprensión de lectura en nuestro país y, por otra, ofrecerles alternativas que enriquecieran este proceso. En efecto, los componentes de las pruebas solo evalúan aspectos formales de la competencia lectora, evidentes en una prueba de lápiz y papel, lo que deja de lado habilidades como la expresión después de realizar la comprensión. Es fundamental en todo acto comunicativo, pues revela el nivel de reconocimiento del lector en el texto que lee y le permite al docente identificar las fortalezas o debilidades en el desempeño del estudiante.

Esta jornada se desarrolló en las siguientes fases:

i. Fase de exploración: indagación sobre los saberes previos acerca de los componentes y aprendizajes de la matriz de referencia de lenguaje; consistió en armar un rompecabezas diseñado con los componentes, evidencias y aprendizajes de la matriz de referencia.

ii. Fase de estructuración: explicación y ejercicio práctico sobre algunos conceptos que soportan de forma teórica la matriz de referencia, con el fin de evidenciar los componentes a partir de los cuales se organizan los aprendizajes y evidencias que evalúa la Prueba Saber (semántico, sintáctico y pragmático), y que corresponden a las dimensiones del lenguaje a partir de las cuales se organizan las evidencias de aprendizaje de los DBA. Esto permitió establecer relaciones entre ambos documentos y abordar la manera en que los aprendizajes de la

competencia lectora pueden ser fortalecidos a partir de acciones didácticas y de una evaluación formativa.

iii. Fase de transferencia: diseño de actividades de lectura en el marco de situaciones que promueven el aprendizaje, con énfasis en las evidencias del DBA de comprensión lectora para grado tercero y en las microhabilidades que se encuentran en las mallas de aprendizaje.

iv. Fase de refuerzo: Conclusiones y cierre.

El segundo protocolo, hacía referencia a la implementación de la evaluación formativa en el aula multigrado y se establecieron como metas de aprendizaje reconocer las prácticas de evaluación formativa en el aula multigrado y reflexionar sobre su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. También se buscó identificar las estrategias que permiten hacer uso pedagógico de los resultados de pruebas internas y externas y el seguimiento al aprendizaje, proponer estrategias de evaluación formativa pertinentes para el aula multigrado, el uso de instrumentos y otros recursos. Se estructuró de la siguiente manera:

i. Fase de exploración. Se realizó un momento de análisis de saberes previos frente a la evaluación formativa desde el desarrollo de un boleto de entrada que contiene preguntas sobre las características de este tipo de evaluación. Asimismo, se presentó un video sobre el aula multigrado y se realizó una ronda de preguntas sobre el boleto de entrada y sobre el video.

ii. Fase de estructuración. En esta fase se realizó una conceptualización de evaluación formativa a partir del documento “La Evaluación Formativa y sus Componentes para la Construcción de una Cultura de Mejoramiento (Caja Siempre Día E 2017. Directivos docentes). También se analizó la progresión de aprendizajes a partir de las mallas, y se presentaron algunas estrategias de

evaluación formativa sugeridas por la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (Evaluación formativa), Escuela Nueva (Contextualización del aprendizaje: aprendizaje emotivo y vivencial; empoderamiento, autocontrol, inserción social de la niñez).

iii. Fase de valoración: se retomó lo aprendido sobre estrategias de evaluación formativa desde respuesta a la pregunta *¿Qué implica evaluar formativamente?* y la pregunta *¿Por qué el aula multigrado es mágica?* Se realizó el diligenciamiento del boleto de salida.

Una vez realizadas las jornadas de trabajo situado, se hizo el acompañamiento de aula, pues, fue necesario que el proceso de capacitación trascendiera al aula de clase para dar continuidad a la premisa de la formación situada. Por esta razón dentro del PTA, el acompañamiento de aula se concibe como “una estrategia de reflexión y construcción entre pares para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes a través de la transformación en el aula y orientadas a: la gestión de aula, la evaluación formativa y el uso de materiales.”⁶⁹ De esta manera, el acompañamiento de aula garantizó que se verificaran los aprendizajes de los docentes respecto a las jornadas de trabajo situado, su práctica docente y la transformación de la misma.

Ahora bien, para realizar el seguimiento de la efectividad del proceso de cualificación docente, fue necesario que existiera una integración entre la formación, el método y la práctica. En términos de Grossman, “el dilema se soluciona con una aproximación centrada en la práctica del docente con una labor de acompañamiento (coaching)”⁷⁰. Por esta razón, durante la intervención

⁶⁹ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Programa Todos a Aprender 2.0, Lineamientos acompañamiento en aula 2016-Versión 2016-03-18

⁷⁰ GROSSMAN, Pamela; HAMMERNESS, Karen y MCDONALD, Morva. Redefining teaching, re-imagining teacher education. RTeachers and teaching: theory and practice, Vol. 15(2), 2009. pp. 273-289

didáctica, se planearon acompañamientos de aula que pretendían analizar y valorar qué elementos de las capacitaciones eran empleados para la planificación de clase y eran evidentes en el aula durante la instrucción de los estudiantes para realizar el proceso de retroalimentación con el propósito de mejorar.

El aprendizaje de los docentes frente a los problemas planteados se evaluó desde las planeaciones de clase; en ellas, se ve reflejada la competencia de los docentes frente a la didáctica de la lengua. Asimismo, se tuvo en cuenta algunos elementos que se formulan en la guía 31: Guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002, como la gestión académica en la competencia de evaluación del aprendizaje, la cual valora el desempeño docente en Colombia frente a la “capacidad para valorar el desarrollo de competencias y niveles de aprendizaje, así como para reorganizar sus estrategias pedagógicas de acuerdo con los resultados de la evaluación interna y externa de los estudiante”⁷¹. Este asunto es el eje de este proceso investigativo y se tiene en cuenta para generalizar los cambios de cierta forma de la calidad educativa del país.

Los recursos y materiales que se utilizaron en la realización de esta intervención didáctica fueron facilitados por el PTA y la institución educativa acompañada; entre ellos se, encuentra material bibliográfico, fílmico y el mobiliario que permitieron el trabajo en las sesiones de trabajo situado.

⁷¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. guía 31 guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. p. 50

3.3 CARACTERIZACIÓN DE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO DIDÁCTICO

La ejecución de las actividades de la intervención didáctica, como se describió en el apartado anterior, se orientó hacia la formación situada del docente en la elaboración de estrategias de evaluación de la comprensión de lectura. En este sentido, su caracterización se basa en el análisis de los resultados recolectados en las diferentes técnicas de registro como lo fueron el instrumento de acompañamiento de aula, las planeaciones de clase de los docentes y algunos ejercicios prácticos de las jornadas de capacitación, los cuales se enmarcan en el desarrollo de habilidades de los docentes para evaluar competencias.

3.3.1 Primera Sesión de Trabajo Situado. Diseño de situaciones de aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia lectora a partir del uso de la matriz de referencia. Durante los acompañamientos de aula, se observaba que los docentes establecían actividades de lectura con el propósito de fortalecer la lectura fluida y de calidad en términos de pronunciación, carencia de omisiones de palabras y letras, autocorrecciones y problemas de acentuación. Sin embargo, dejaban de lado aspectos más complejos como el uso de estrategias de comprensión y el manejo de elementos formales del texto para la aproximación a la lectura crítica. Esto causaba en los estudiantes frustración y sentimientos negativos frente al proceso de evaluación de esta habilidad.

Asimismo, como uno de los propósitos del PTA era ofrecer a los docentes la actualización permanente de sus competencias disciplinares el estudio de los Lineamientos Curriculares de lenguaje, la matriz de referencia y las mallas de aprendizaje y los estándares propuestos por el ICFES (como referencia de medida de los avances en el desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes) sirvieron como ejes orientadores del ejercicio docente frente a la planeación, ejecución de clases orientadas a fortalecer el proceso lector en los estudiantes.

Esto se realizó en contradicción con lo que afirma Buckman “enseñar para las pruebas estandarizadas es una consecuencia inevitable de la presión administrativa por la medición de los resultados. Consecuentemente, los estudiantes son orientados para dar una respuesta “correcta” antes que para pensar por sí mismos y convertirse en aprendices creativos”⁷², convirtiendo el análisis de los referentes de calidad en un eslabón para formulación de desempeños previos a la ejecución de acciones didácticas, es decir, que pensar en el “saber hacer” o qué se va a tener en cuenta para explicar del avance de los aprendizajes de los estudiantes es un parámetro que dirige la acción pedagógica.

Siendo así, pensar en la evaluación de competencias significa según Tobón:

La evaluación de las competencias no se puede mover en dos únicos extremos como son el de “competente” o “aún no competente”, pues el estado de no competencia tiene varios grados, lo mismo que el de competencia, y tal reconocimiento es fundamental para soportar los procesos de formación, en tanto que se requiere conocer con claridad el estado en que se encuentra un estudiante determinado para apoyar su formación⁷³.

Por lo tanto, la reflexión sobre los Estándares y el trabajo con la matriz de referencia permitió reconocer, en cierta medida, los aprendizajes que se requieren para hacer un acercamiento a la comprensión de lectura. Además, ayudó a guiar o vislumbrar algunos caminos didácticos para la formulación de estrategias de evaluación que ayudaran a los docentes a realizar el seguimiento formativo de las dificultades y fortalezas de los estudiantes frente al proceso lector.

⁷² BUCKMAN, Ken. What Counts as Assessment in the 21st Century? Thought & Action. The Nea Higher Education Journal, otoño, 2007. pp. 29-37. Citado por MORENO, Olivos Tiburcio. La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Revista Perfiles Educativos. vol. XXXIII, núm. 131, 2011. IISUE-UNAM. p. 123 Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2011/131>

⁷³ TOBÓN TOBÓN, Sergio; PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson, 2010. p. 125.

Una vez realizado el trabajo de formación docente, ellos planearon una clase (Anexo F), que permitió identificar sus aprendizajes frente al reconocimiento de los elementos evaluados por el ICFES y proponer de forma general estrategias para la evaluación de algunos desempeños de la comprensión de lectura. En ellos se evidenciaban dificultades de los estudiantes según los resultados de las pruebas Saber 2016.

Como se observa en el Anexo F, las docentes propusieron actividades didácticas para cada momento de la clase; evidenciaron que conciben el aprendizaje como un proceso que requiere de ciertas mediaciones según su avance en la adquisición de la competencia. En este aspecto, Tobón afirma que “para realizar aprendizajes significativos debemos pasar por cinco dimensiones: establecer percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje (exploración), adquirir e integrar el conocimiento (estructuración y práctica), extender y refinar el mismo, para usarlo en forma significativa, y lograr hábitos mentales productivos (transferencia y valoración)”⁷⁴. Por consiguiente, la organización de la clase y las actividades propuestas muestran esta concepción sobre el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, teniendo en cuenta las actividades propuestas para cada una de los momentos de la clase, se evidencia que las docentes planificaron la clase desde lo aprendido en la jornada de trabajo situado. Se observa que tuvieron en cuenta los estándares y su relación con los aprendizajes de la matriz de referencia además del reporte de los resultados de las pruebas Saber.

Cada una de las actividades propuestas muestran el proceso lector pues, al comparar, descubrir o identificar intenciones comunicativas, clasificar según tipología textual y socializar los aprendizajes propios se logra identificar las características de un lector competente. Este lector se caracteriza por ejecutar un

⁷⁴ Ibíd. p. 46

proceso comprensivo como lo define Solé “implica activamente al lector, por ello es indispensable que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige que conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo”⁷⁵. En consecuencia, se planificó que los estudiantes leyeran diversos textos, para después clasificarlos y caracterizarlos desde su contenido y finalidad. Esto exigió poseer habilidades y estrategias para la comprensión de lectura. Asimismo, fue indispensable la mediación del docente, consciente de los objetivos de aprendizaje para poder orientar a sus estudiantes hacia el logro.

3.3.2 Segunda Sesión de Trabajo Situado: Evaluación Formativa en Aulas Multigrado. Como se evidenció en el capítulo anterior, la evaluación del proceso de comprensión de lectura de los estudiantes de primaria de la institución educativa acompañada, se caracterizaba por ser de carácter sumativo que, según Cerda “se efectúa al término del proceso programado. Da información sobre el grado de consecución de objetivos”⁷⁶. Esta evaluación únicamente es valorada por el docente, es decir, con rasgos explícitos de la heteroevaluación recurrentemente en las clases, se utilizaban cuestionarios para las evaluaciones de final de periodo.

Teniendo en cuenta esta situación y atendiendo el concepto de formación situada (que implica formación de los docentes de problemas propios del aula), se ejecuta una segunda sección de trabajo situado. Esta sección que se enfocó en analizar el cumplimiento de la transformación del sistema de evaluación institucional desde la perspectiva de la evaluación formativa. Dicha transformación está orientada a partir del Decreto 1290 del año 2009 que ve este proceso una como herramienta.

1. Que permite caracterizar los procesos de aprendizaje de los Estudiantes al recoger evidencias y suministrar información integral acerca de su formación.

⁷⁵ SOLÉ, Op. cit., p. 37.

⁷⁶ CERDA, GUTIÉRREZ. Hugo. La evaluación como experiencia total. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000. p. 22.

2. Continuo, centrado en el apoyo a la adquisición, el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias durante el paso del estudiante por el sistema educativo, con miras a propiciar el crecimiento personal e intelectual necesario para insertarse en el entorno social, político y económico del país⁷⁷.

En consecuencia, fue necesario crear un espacio para establecer criterios orientados a la transformación de la evaluación, analizar los límites de los procesos implementados y ofrecer a los docentes estrategias para usar efectivamente este recurso de seguimiento y valoración de la construcción cognitiva de sus estudiantes frente a la comprensión de lectura. De esta manera, que se cumplió con uno de los objetivos formativos de la evaluación que es concebirla como la posibilidad de fortalecer el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes.

La sesión de trabajo situado, estuvo mediada por la lectura de un documento diseñado por el Ministerio de Educación Nacional y otro de Chile. Ellos permitieron que los docentes establecieran conceptos y revisaran algunas estrategias de evaluación formativa a través de momentos de lectura compartida y resolución de preguntas acordes con la temática.

Asimismo, se hizo transversal el trabajo con el uso de una estrategia que se denominó boleto de entrada y salida: “es una evaluación rápida e informal para el inicio o cierre de una clase, que permite registrar evidencias individuales al iniciar o finalizar una actividad de aprendizaje mediante respuestas entregadas al entrar o salir del salón de clase”⁷⁸. Esto permitió no solo hacer una práctica vivencial de una estrategia de evaluación sino también sistematizar los presaberes y saberes contruidos de los docentes frente a este tipo de evaluación (Anexo G).

⁷⁷ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290, 2009. Op. Cit. p. 1

⁷⁸ AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Programa de Evaluación formativa: Estrategias de evaluación formativa. Chile. 2018. Disponible en: <https://www.evaluacionformativa.cl/centro-de-recursos/centro-recursos/#actividades>

Después de desarrollar la parte introductoria y de conceptualización de la evaluación formativa, los docentes procedieron a realizar una planeación de clase (Anexo H) que reuniera elementos de este tipo de evaluación. Para lo cual se realizó, en equipo, la propuesta de la lectura del cuento El flautista de Hamelín. propuesta fue ejecutada en la sede de una de las docentes acompañadas.

Al analizar esta propuesta de clase, desde la perspectiva de la metodología de evaluación, se observó explícitamente que se propuso la autoevaluación. Sin embargo, se reflejan dificultades para proponer estrategias de evaluación que den cuenta de la comprensión de lectura que realizaron los estudiantes en situación particular. Esto se debe a que solo se evidencia que el estudiante va a realizar una socialización de las respuestas al cuestionario propuesto por los docentes sin que existan criterios que guíen la autovaloración.

No obstante, frente al dominio de la didáctica del lenguaje respecto a la valoración del proceso de lectura, se observa el uso preguntas de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual de manera progresiva según el grado, por ejemplo:

Tabla 7. Preguntas propuestas en la planeación de clase (Anexo H)

Grado	Preguntas	Nivel de lectura
Primero	*¿Qué animales habían invadido Hamelín? *Describe la personalidad de la reina de Hamelín. *¿Quién libró a Hamelín de los ratones? ¿Cómo lo hizo? *¿Cumplió la reina con la promesa hecha al joven? *¿Qué hizo el joven al no recibir respuesta de la reina? *¿Cómo responde el pueblo ante la reina?	Literal
Segundo	*Si tu fueras el flautista ¿qué harías para que la reina te pagara lo prometido? *¿Crees en la magia? ¿Sí o no y por qué?	Crítico-intertextual
Cuarto	*¿Siempre cumples tus promesas? Si o no y por qué. *Cámbiale el final al cuento.	Crítico-intertextual

Fuente: COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Planeación de clase producto de la sección de trabajo situado: Evaluación Formativa en el aula multigrado. 2018. Ver Anexo H.

Lo anterior indica que los docentes reflejan conocimiento en el uso de preguntas que evalúan los diferentes niveles de comprensión, asociándola a un proceso sistemático que requiere de parte del lector habilidades para crear conexiones con la información previa y la nueva. Esto se logra a través de estrategias de comprensión usadas antes, durante y después de la lectura.

3.3.3 Clase-Ejemplo: Círculo de Lectura. Una vez realizado el análisis de la planeación y práctica de aula (producto de la sección de trabajo situado de evaluación formativa en aula multigrado), se hizo necesaria la intervención de la docente investigadora en su rol de tutora. El objetivo fue fortalecer el uso de estrategias de evaluación de la comprensión lectora, teniendo en cuenta que la propuesta se basa en el modelo constructivista, se emplea como pretexto pedagógico el concepto de andamiaje propuesto por Bruner: “El profesor debe guiar los procesos de enseñanza – aprendizaje adecuando su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe del aprendiz y dando más responsabilidad y dominio de la tarea a medida que el niño o niña se apropia (aprende a dominar) el instrumento, concepto, habilidad o conocimiento”⁷⁹. Para tal fin, se propuso realizar una clase ejemplo con la estrategia del círculo de lectura.

El círculo de lectura es “el espacio que construimos junto con nuestros alumnos para dar a conocer nuestras opiniones, para aprender de las de otros, para vincular historias con nuestra propia vida, para aprender de las experiencias de un personaje, para cuestionar nuestras reacciones y posturas al enfrentar las de aquellos que conocemos en los libros”⁸⁰. Es así como se propone hacer la lectura del texto *El Túnel* escrito, por Anthony Browne, con los estudiantes de aula multigrado de una de las sedes acompañadas.

⁷⁹ AGUILAR, Moisés Esteban. Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Educere [En Línea] 2009, 13 (Enero-Marzo). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>. ISSN 1316-4910. p. 240

⁸⁰ OBREGÓN Rodríguez Mercedes. Los círculos de literatura en la escuela. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, en línea: 2007, Vol. 28, Nº. 1 pp. 48-57. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Obregon.pdf > ISSN 0325-8637

El Túnel es la historia de Rosa y Juan, dos hermanos que se llevan muy mal. Ella es introvertida y tranquila, él prefiere lo contrario le gusta salir a jugar con la pelota. Un día, la mamá, cansada de sus peleas, los manda a pasear juntos. Llegan a un lote baldío donde hay un túnel. Juan se mete y Rosa se queda asustada esperando hasta que decide entrar también, a pesar de que sabe que detrás del túnel sólo puede haber brujas y peligros. Cuando Rosa ha pasado el túnel, aparece en un bosque. Se asusta y empieza a imaginar cosas mientras camina buscando a su hermano, sin embargo, controla sus miedos y se encuentra con Juan que se ha quedado petrificado al mirar hacia atrás. Rosa le abraza con dulzura y eso le revive. Desde entonces tienen un secreto que les hace cómplices y amigos⁸¹.

Para empezar, la docente acompañada desempeñó el papel de observadora y la docente investigadora realizó el rol de docente de aula, se trabajó con estudiantes de grados cero, primero, segundo, tercero cuarto y quinto de nivel de primaria en una sección que duró tres horas. Esta se compuso de cuatro momentos fundamentales: actividad de ambientación, lectura guiada y compartida, producción de productos para la evaluación de la comprensión, socialización de productos y retroalimentación.

Para la actividad de ambientación, la docente solicitó a los estudiantes hacer equipos de dos personas, los cuales debía compartir alguna experiencia agradable o desagradable vivida con algún hermano; después eran comentadas en general con el grupo. A continuación, la docente mostró el libro que se iba a leer y pregunta sobre la posible relación existía en la actividad anterior con el título de libro. Los estudiantes afirmaban “nada, porque en la caratula no aprecian dos personas sino una y daba la impresión que era un libro de miedo”. Con esta actividad se da inicio al círculo de lectura.

⁸¹ BROWNE, Anthony. El Túnel. Fondo de Cultura Económica. 2011. pp. 1-20

Después, se realizó la lectura del libro en voz alta mediante la presentación de diapositivas del libro, con intervenciones para preguntas como: ¿encuentran la relación con la actividad inicial y el texto? ¿Qué puede pasar con los personajes? ¿Qué elementos de otro texto podemos encontrar en este? ¿La historia del texto se parece a otra que hayan leído? Los estudiantes respondían activamente estas preguntas haciendo relaciones con sus vidas y textos leídos como Hansel y Gretel y otros cuentos tradicionales.

Luego, se les pidió a los estudiantes de los grados cero, primero y segundo realizar un dibujo sobre la parte de la historia que más le había llamado la atención para después socializar con sus compañeros las razones de su elección, asimismo a los de otros grados se les solicita escribir una carta amistosa a la mamá de la historia tomando el papel de Rosa o Juan dependiendo el género, para contarle lo sucedido en el cuento y así lograr evaluar el nivel de comprensión. Es de aclarar que los productos que se les solicitó a los estudiantes corresponden al nivel de lectura crítico intertextual, pues, necesitaron emplear la inferencia para completar información que se encontraba implícita en el texto, además de poner en juego su competencia enciclopédica evaluada a partir de la elaboración del texto. A través de él, manifestaron sus pasiones y emociones frente a la relación madre e hijos.

La evaluación de la comprensión de lectura y de los productos se realizó mediante la socialización. Los estudiantes de los grados inferiores explicaron el dibujo realizado y las razones por las cuales habían escogido ese pasaje de la historia, lo que implicó, en términos de Cassany, “un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente”⁸². Esta situación permitió ampliar el proceso comprensivo hacia el ámbito oral.

⁸² CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SÁENZ, Gloria. Enseñar Lengua. España. Editorial Graó. 2003. p. 102.

Respecto a la actividad de la carta, se implementó en el proceso de socialización una rúbrica (anexo I) que tenía como propósito establecer criterios formales para la valoración de la producción de este texto. Además, permitió dar respuesta a los principios del uso de instrumentos que se pueden implementar en la evaluación formativa, pues es considerada como una herramienta que describe a través de la planeación “los criterios que se van a evaluar y los rangos de calificación en cada criterio; esto sirve para tener una idea clara de lo que representa cada nivel en la escala de calificación. Por tal motivo se describe el criterio en cada nivel. Así mismo, el alumno puede saber lo que ha alcanzado y le falta por desarrollar”⁸³ ; por esta razón, la rúbrica facilitó que los estudiantes cambiaran en dicha situación el concepto de evaluación y lograran desde el análisis de los criterios entender sus fortalezas y necesidades. El propósito fue fortalecer la descripción cualitativa del aprendizaje de cada uno para crear conciencia en el proceso.

⁸³ AGENCIA DE ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (USAID). Herramientas de evaluación en el aula. 2011. p. 21. Disponible en: http://uvg.edu.gt/educacion/maestros-innovadores/documentos/evaluacion/Herramientas_Evaluacion.pdf

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES ACOMPAÑADOS

Los resultados en el aprendizaje de los docentes acompañados con esta intervención didáctica se evidencian en su acción en el aula y la planeación de clase las cuales se caracterizaron por la formulación de metas de aprendizajes acordes con las actividades propuestas y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, se considera que esta debe ser tomada como motivo para institucionalizar planes de mejoramiento continuo que garanticen la calidad de la educación en el establecimiento educativo objeto de esta investigación. Esto implica, a su vez fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos y el compromiso de los docentes.

En esa medida, uno de los logros fue el fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido en el área de lenguaje mediante la formación situada y el acompañamiento de aula. Debido a la practicidad de las capacitaciones que se formularon con el propósito de cualificar a los docentes en las teorías de la enseñanza de lengua para luego ponerlas en práctica en una situación real que fue el aula de clase. Se logró brindar a los profesores el acompañamiento por parte de un par que los apoyara en la toma de decisiones pertinentes respecto a los problemas presentados. Asimismo, se favoreció la creación de un espacio de retroalimentación el cual favoreció realizar ajustes necesarios a la forma de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra, el empoderamiento de los profesores en el uso de los referentes de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de lengua, el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes facilitó la formulación de criterios de evaluación que orientaran la descripción de los

desempeños. Esto se evidencia en avances en la implementación de la evaluación formativa y planeación de clases en aula multigrado.

Todo lo anterior se alcanzó con base en la premisa de que enseñar estrategias de aprendizaje requiere:

“Pasar por enseñar a aprender en situaciones instruccionales interactivas, pero potenciando, a la vez, la aplicación de los procedimientos de aprendizaje en contenidos y actividades diversas, de manera que los aprendices puedan ir copando, de forma progresiva, elementos y criterios que facilitan y orientan su toma de decisiones en función de las condiciones y los objetivos de una actividad de aprendizaje”⁸⁴

Es por esta razón que la formación situada y el acompañamiento de aula fueron los derroteros para lograr que los docentes, desde su formación pedagógica, tuvieran herramientas para hacer razonamiento empírico de la teoría de la enseñanza de lengua, analizar su ambiente, currículo y permitir que su aula de clase fuera un espacio para la investigación y transformación didáctica.

Asimismo, dirigir el proceso de planeación de clase de manera personalizada, pues el acompañamiento de aula se hizo sede por sede, facilitó en los docentes el fortalecimiento de competencias específicas de su oficio, pues, la tarea tutorial ofreció la oportunidad de intervenir en el aula desde la formulación de objetivos, metas y procesos de aprendizaje coherentes con la realidad específica de cada aula visitada.

En resumen, los aprendizajes que se fortalecieron en los docentes acompañados a partir de la implementación de esta intervención didáctica se articulan con la

⁸⁴ PÉREZ CABANÍ, María Lluïsa. La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje 1998. p. 87. En MONEREO, Font, Carles. Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Visor Dis., S.A 2000.

capacidad para generar procesos de evaluación y reorganizar las estrategias pedagógicas desde los resultados obtenidos en las pruebas que den cuenta precisa del desempeño de los estudiantes respecto a la comprensión lectora; por ende, esto se puede considerar una competencia propia del oficio docente al perfilar su pericia como asesor y auditor del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

4.1 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Como resultado de la investigación e intervención didáctica surge la necesidad de implementar acciones que garantizaran su continuidad porque como se observa en la actividad de la capacitación de evaluación formativa y la actividad del círculo de lectura, los maestros aun poseían algunas dificultades en la planificación de estrategias de evaluación de la comprensión de lectura, por tal motivo se propone al grupo de docentes participantes implementar como cultura de calidad institucional la realización de comunidades de aprendizaje, anteriormente denominadas microcentros.

Según el modelo de Escuela Nueva por el cual basa el trabajo de la mayoría de escuelas rurales del país, los microcentros son espacios que permiten generar reflexión pedagógica con propósitos didácticos, autoformativos y evaluativos a partir del trabajo colaborativo de los docentes.

En este sentido, dentro de los logros alcanzados esta la conformación de un grupo de apoyo pedagógico y didáctico que tiene como fin orientar el trabajo dentro del aula de clase, asunto que permite a los docentes establecer criterios de evaluación que atiendan las necesidades de los estudiantes al mismo tiempo, brindar herramientas para comprender el estilo, ritmo y estrategias que ellos usan para aprender.

De esta manera, se organiza y desarrolla un encuentro con la comunidad de aprendizaje para socializar una propuesta de evaluación elaborada por una docente acompañada, la cual consistió en usar el recurso electrónico Kahoot para evaluar la comprensión de lectura de estudiantes de básica primaria (Anexo J). Con esta actividad se consolida el espacio de autoformación y se establece como estrategia de calidad educativa.

No obstante, por limitaciones de tiempo, distancias y cronograma tanto institucional como de los docentes la ejecución de la intervención didáctica es corta como se evidencia en el (anexo K), pues los docentes manifiestan haber alcanzado algunos objetivos frente a su formación que apuntaron a enriquecer su conocimiento didáctico del contenido en evaluación de la lectura, pero se hace necesaria la continuidad del proceso y fortalecer aspectos como la escritura, uso de la biblioteca escolar, tipología textual (anexo L) . Para lo cual y teniendo en cuenta las fortalezas disciplinares de cada uno se propone el plan de formación (anexos M). Este se desarrollaría en las semanas institucionales del año siguiente, no obstante, es responsabilidad del directivo docente y los profesores que participaron en la intervención su desarrollo y ejecución con miras a fortalecer la calidad educativa de la institución no solo en la habilidad lectora, sino también en otros aspectos que competen la enseñanza de la lengua como la escritura, oralidad y uso de fuentes bibliográficas, teniendo en cuenta que el lenguaje es un área que transversaliza las demás áreas del conocimiento.

5. CONCLUSIONES

La propuesta de intervención didáctica tenía como objetivo crear estrategias para transformar las prácticas evaluativas de la habilidad de la comprensión de lectura en los estudiantes de básica primaria de un colegio público de la zona rural del municipio El Playón, departamento de Santander; mediante la formación situada de los docentes en la enseñanza del lenguaje y el acompañamiento de aula (fundamentos del Programa Todos a Aprender), los cuales se tomaron como referencia para proponer actividades que apoyaran la práctica de aula.

Al tener en cuenta estos aspectos, se propuso un proceso planeado, consensuado y articulado con las necesidades formativas de los docentes y la realidad a la que se enfrentan en el aula con el propósito de empoderarlos para resolver efectivamente problemas propios de su oficio desde una perspectiva investigativa basado el enfoque de andamiaje propuesto por Bruner para garantizar aprendizajes significativos en los maestros. Esto que se hizo evidente a través de la eficacia de la clase-ejemplo del círculo de lectura.

Asimismo, al analizar e intervenir los procesos de evaluación surge la necesidad del mejoramiento de las planeaciones de las actividades desde una perspectiva más rigurosa y científica, con miras a dar un concepto confiable y descriptivo del progreso del estudiante, aspecto que conduciría a establecer la evaluación formativa en un escenario de construcción colectiva de conocimiento no solo, en el área del lenguaje sino, en otras áreas del conocimiento.

No obstante, este proceso de intervención presentó dificultades que se enmarcaron dentro de la disponibilidad de tiempo, carga académica de los docentes, acceso a fuentes de información y concepciones sobre la importancia de la planeación de clase, razones por las cuales se observa que la propuesta de

las estrategias de evaluación son limitadas pero, se convierten en un referente para hacer posible la creación de un banco de dichas opciones didácticas, las cuales podrían ser utilizadas cuando los maestros las requieran.

En conclusión, se visualiza que el proceso de formación de los docentes no es un tema acabado, al contrario, es continuo y requiere de acompañamiento permanente, pues el educar es una tarea dinámica donde se pone en juego no solo el concepto, sino la capacidad de aprehensión tanto de lo cognitivo como de lo estético por lo tanto, la importancia de la comprensión lectora radica en que esta competencia es fundamental para desarrollar habilidades que faciliten el aprendizaje en todos los niveles y generar apropiación del conocimiento, por eso el docente debe mejorar sus propias competencias y facilitar al estudiante mediante evaluaciones que permitan exigir racionalmente mejores procesos de argumentación, que serán utilizados no solo en los ámbitos académicos, sino en la formación como ciudadano y en el propio desarrollo personal, permitiéndole discernir con una actitud crítica las afirmaciones que se presenten en los textos.

Es necesario señalar que se presentan retos para el docente, quien debe enfrentarse a sus propias dificultades de comprensión de lectura, para poder generar empoderamiento en el liderazgo de ejercicios de comprensión de lectura con mayor alcance y que origine en los estudiantes la conciencia de fortalecer su juicio y capacidad crítica para asumir el rol de transformador y no se convierta en un consumidor más de las visiones de mundo de personas más expertas en el uso manipulador del lenguaje.

6. RECOMENDACIONES

Como resultado de este proceso investigativo se recomienda continuar con el ejercicio del acompañamiento de aula, pues a pesar de que algunos docentes manifiestan sentirse vigilados y evaluados, es un espacio que permite hacer un proceso de reflexión pedagógica sobre los aciertos y oportunidades de mejoramiento de la profesión docente. La cual requiere de seguimiento y actualización continua.

Así mismo, como el PTA aún no es una política de Estado, para garantizar la permanencia de la cultura de la calidad desde la formación y el estudio de problemas no solo de la didáctica del lenguaje sino también de otras áreas, es fundamental no ignorar los avances que este programa respecto a la calidad educativa, por tal razón se sugiere aprovechar las potencialidades de algunos docentes de la institución para que sean ellos líderes en la formación de sus pares y de esta manera fomentar el trabajo colaborativo.

Por otra parte, se aprecia significativo lograr que los docentes se empoderen de sus prácticas de aula diferenciadas mediante la sistematización de la mismas, esto aporta a la construcción de caminos investigativos que orienten el mejoramiento y la innovación en la didáctica de todas las áreas del saber, teniendo en cuenta que el lenguaje es la materia prima para la construcción de conocimientos y la transformación de la realidad.

Finalmente, vale la pena esta propuesta como aporte al mundo científico de la pedagogía, la cual deja abiertas diversas posibilidades de transformación de la enseñanza en lengua y la articulación de políticas que piensen en el bienestar de los niños y jóvenes quienes son los encargados de gestar la evolución y que

exigen a sus maestros una formación inspiradora y estratégica como herramienta para enfrentar el avance cognitivo acelerado que se vive en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Estrategias de evaluación formativa de Chile. [En Línea]. Evaluación Formativa de Chile. 2018. (Recuperado el junio de 2019). Disponible en: <https://www.evaluacionformativa.cl/centro-de-recursos/centro-recursos/#actividades>

AGENCIA DE ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (USAID). Herramientas de evaluación en el aula. [En Línea]. Repositorio digital Universidad del Valle de Guatemala. 2011. p. 21. (Recuperado de 05 de mayo de 2019). Disponible en: http://uvg.edu.gt/educacion/maestrosinnovadores/documentos/evaluacion/Herramientas_Evaluacion.pdf

AGUILAR, Moisés Esteban. Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Educere [En Línea]. Redalyc. 2009, 13 (Enero-Marzo). p. 240. (Recuperado de 05 de octubre de 2018). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>. ISSN 1316-4910.

BECCO, Guillermo. Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje: conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana. [En Línea]. Educar Chile. 2001. Disponible en: <https://es.slideshare.net/dlopezortega/vygotsky-y-teoras-sobre-el-aprendizaje>

BELTRÁN, Ríos Rafael. Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: Historia y Sociedad. Enero-junio, 2012, no. 24, p 89.

BLYTHE, Tina y otros. Evaluación Diagnostica, en Enseñanza para la comprensión. Guía del Docente. 2002. Buenos Aires Editorial Paidós. Pág. 107.

BROWNE, Anthony. El Túnel. Fondo de Cultura Económica. 2011. pp. 1-20.

CALATAYUD, María Amparo. Reflexión de los alumnos de educación primaria sobre preconcepciones evaluativas, en La Evaluación como ayuda al aprendizaje. 2006 Barcelona Editorial GRAO. pág. 94.

CALLES ÁLZATE, María Cecilia; LOZANO ZÁRATE, Yeimi Yaneth. Relación entre las pruebas saber 11º y las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación media del área lenguaje de la Escuela Normal Superior de Ibagué. 2014. p. 23

CASSANY, Daniel. LUNA, Marta. SÁENZ, Gloria. Enseñar Lengua. España: Editorial Graó. 2003. p. 197.

CERDA, GUTIÉRREZ. Hugo. La evaluación como experiencia total. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000. p. 22.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia en PISA 2012: Principales resultados. Bogotá, diciembre 3 de 2013. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Todos a Aprender 2.0, Lineamientos acompañamiento en aula 2016-Versión 2016-03-18.

_____, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Periódico ALTABLERO. BOGOTÁ.D.C. Enero-marzo, 2008. 7 secc. p. 36. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-37909_tablero_pdf.pdf.

_____, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Directiva Ministerial 30 de 2015: Responsabilidades de los actores para el desarrollo del Programa para la excelencia docente y académica Todos a aprender 2.0.

_____, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Bogotá D.C. 2006, p. 21.

_____, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Manual de Implementación Escuela Nueva: Orientaciones Pedagógicas de Segundo a Quinto Grado Tomo II. Bogotá D.C. 2010, p. 9.

_____, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Todos a Aprender: Guía General 2018- Versión V4. 2018.

_____, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Todos a Aprender. Guía uno: Sustentos del Programa. Colombia: Diciembre, 2012. p. 12.

_____. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290. (16, abril, 2009). “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. Bogotá. D.C., 2009. p. 5.

_____. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. guía 31 guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. p. 50.

_____. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La Evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Bogotá: Legis, 2017. p. 6.

_____. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá D.C. 2001. p. 24.

_____. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Siempre Día E: Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes. Bogotá: Legis S.A 2018. p. 16.

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 115. (Febrero 08 de 1994). “Por la cual se expide la ley general de educación”. Título II, sección Tercera, Artículo 20 numeral b. Diario Oficial. Bogotá D.C. No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE. Modelos Pedagógicos [En línea]. 2016. Capítulo III: Clasificación de los modelos pedagógicos: 3.3. Modelo Social- Cognitivo. (Recuperado de 18 de noviembre de 2018). Disponible en: http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/material%20cursos/ova%20exe%20docencia/ova_web/133leccin_3_modelo_social_cognitivo.html

DÍAZ-BARRIGA A., Frida Y HERNÁNDEZ R., Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2 ed. México: McGraw-Hill, 2004. p. 277.

GROSSMAN, Pamela; HAMMERNESS, Karen and MCDONALD, Morva. Redefining teaching, re-imagining teacher education. RTeachers and teaching: theory and practice, Vol. 15(2), 2009. pp. 273-289.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos, and BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. Distrito Federal: McGraw-Hill Interamericana. (4a. ed.), 2006. p. 587.

HYMES, D.H. Acerca de la competencia comunicativa. Revista Forma y Función No 9. Departamento de Lingüística. Bogotá. Universidad Nacional. 1996. p. 11.

JURADO VALENCIA, Fabio. Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Revista. Pedagogía y Saberes No. 45. 2016. p. 13.

KINSTCH, W y VAN DIJK, T. A. Toword a model of text comprehension. Psychological Review, 85. 1978. p. 362-394. Citado por LATORRE, José Miguel y otro. Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. (Recuperado de 05 de noviembre de 2018). Disponible en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista6/r6a11.pdf>.

MONTANERO FERNÁNDEZ, Manuel. Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. Revista de educación, 2004, no 335, pp. 415-428.

MORALES RAMOS, Carlos. Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. Onomázein, 2006, vol. 2, no 14, p. 197-210.

MORENO, Olivos Tiburcio. La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Revista Perfiles Educativos. vol. XXXIII, núm. 131, 2011. IISUE-UNAM. p. 123. (Recuperado de 05 de noviembre de 2018). Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2011/131>.

MURILLO, F. Métodos de investigación en educación especial: Investigación Acción. Citado por: RODRÍGUEZ, Sara, et al. Métodos de Investigación en Educación Especial: Investigación Acción. 2010-2011. p. 4.

OBREGÓN RODRÍGUEZ, Mercedes. Los círculos de literatura en la escuela. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, en línea: 2007, Vol. 28, Nº. 1 pp. 48-57. (Recuperado de 05 de noviembre de 2018). Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Obregon.pdf > ISSN 0325-8637

PARDO ABRIL, Neyla, ORDOÑEZ, P. y BUSTAMANTE, Guillermo. Revista Enunciación: la significación en el marco de la evaluación del lenguaje. Universidad Distrital. Bogotá: 2004. p. 33.

PARDO, Santana Berenice. La Escuela Nueva como corriente pedagógica: principios que necesita la educación actual. En: Correo del Maestro. Octubre, 2015, no. 233, p. 5-16.

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?: La Evaluación de procesos: herramientas del aula. Bogotá: Magisterio, 1996. p. 14.
PÉREZ CABANÍ, María Lluïsa. La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje 1998. p. 87. En MONEREO, Font, Carles. Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Visor Dis., S.A 2000.

RAMÍREZ ROBLEDO, Libia Elena; ARCILA, Adriana; BURITICÁ, Luz Elena y CASTRILLÓN, Jairo. Paradigmas y Modelos de Investigación Guía Didáctica y Módulo. Fundación Universitaria Luis Amigó Facultad de Educación 2 edición. Medellín: 2004. p. 53. Disponible en: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>

SOLÉ, Isabel. Estrategias de comprensión de la lectura. Cuadernos de pedagogía, 1992, vol. 216, p. 25-27.

TOBÓN TOBÓN, Sergio; PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson, 2010. p. 116.

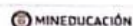
TUFFANELLI, Luigi. Didáctica de las operaciones mentales: Comprender ¿qué es?, ¿Cómo funciona? 2010: España: Narcea, S.A. de Ediciones. p. 43.

VALBUENA VALBUENA, Ibeth; VALBUENA VALBUENA, Nidia. Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna. Rastros Rostros, 2013, vol. 15, no 29.

ZABALZA, Miguel A. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea, 2003.

ANEXOS

ANEXO A INSTRUMENTO DE ACOMPAÑAMIENTO DE AULA



INSTRUMENTO DE ACOMPAÑAMIENTO EN AULA

FASE: REFLEXIÓN SOBRE LA PLANEACIÓN DE CLASE

Puede ser diligenciada por el docente únicamente como proceso de análisis individual, o de manera cooperativa con el docente tutor. Por favor diligenciar el instrumento antes del acompañamiento en aula. Esta fase puede ser diligenciada por el docente y por el tutor.

Marque con una X, según corresponda.

Clase de matemáticas		Grados (si es multigrado marcar todos)	1	2	3	4	5
Clase de Lenguaje		Fecha de acompañamiento	(E)	(M)	(A)	(A)	(A)

Por favor asegúrese de marcar con un visto (✓) en la casilla correspondiente de acuerdo con los siguientes criterios:

A. Completamente de acuerdo B. Algo de acuerdo C. Algo en desacuerdo D. Completamente de acuerdo

	AFIRMACIÓN	A	B	C	D
Conocimiento de sus estudiantes	El docente evidencia conocimiento del nivel de fluidez y comprensión lectora de sus estudiantes en la planeación.				
Objetivos de la clase	La planeación se reacciona de forma explícita con los referentes de aprendizajes, o tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (DBA, Matas, estándares).				
Uso de material	La planeación se basa en la utilización del material propuesto por el Programa Todos a Aprender 2.0, para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.				
	Dentro de la planeación se consideran otros materiales o recursos adicionales a los propuestos por el Programa Todos a Aprender 2.0.				
Actividades de aprendizaje	En la planeación se proponen actividades que evidencian el Conocimiento Didáctico del Contenido para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en lenguaje o matemáticas, de acuerdo con los lineamientos del Programa Todos a Aprender 2.0.				
	En la planeación se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo).				
Gestión de Aula Evaluación formativa	En la planeación se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planeados.				
	En la planeación se hace explícito los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.				

FASE: REFLEXIÓN POSTERIOR A LA VISITA EN EL AULA

A. Completamente de acuerdo B. Algo en desacuerdo C. Algo de acuerdo D. Completamente de acuerdo

	AFIRMACIÓN	A	B	C	D
Clima de aula	a. La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el buen trato.				
	b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.				
	c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento.				
Gestión de aula	a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.				
	b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).				
	c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.				
	d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.				
	e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).				
	f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.				
	g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.				
Práctica pedagógica	enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.			
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso del material de acuerdo con los lineamientos de formación planteados por el Programa.			
		c. El docente del Programa Todos a Aprender refleja una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje y matemáticas, y la didáctica pertinente para la enseñanza de dichas disciplinas.			
		d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.			
	Evaluación formativa	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.			
		b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.			
		c. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos ¹ en el proceso.			
		d. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).			
		e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).			
		f. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).			

¹ La realimentación objetiva se sustenta en hechos y evidencias concretas de momentos identificados durante el acompañamiento en aula. La realimentación objetiva no se basa en caras felices, caras positivas o negativas sobre una hoja de trabajo.

Seguimiento al aprendizaje: <i>Con base en los resultados de la caracterización de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer y quinto grado, describa las prácticas diferenciadas que son evidentes en el acompañamiento, orientadas al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.</i>

ANEXO B CUESTIONARIO INICIAL

Enlace: <https://goo.gl/A3dm4E>

← → ↻ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeQBH5hlin7sErVuNtRPJ3fV-6jJrm_ynSqh71dKHguLEjw/viewform 🔍 ☆ 📄 📧 📱

Aplicaciones ★ Bookmarks 📄 www.federaciondeca... Facebook Netflix SIPTA - MEN 0 - / SantanderPTA UNA TARDE CON ZY... Cómo aplicar el apre... WEB DEL MAESTRO < >>

Cuestionario: Concepciones de los docentes de la Institución Educativa San Ignacio sobre la evaluación de la comprensión de lectura de estudiantes de básica primaria.

El siguiente cuestionario se formula en el marco de un proyecto de Maestría en Didáctica de la Lengua de la Universidad Industrial de Santander. Pretende indagar sobre las concepciones que poseen los docentes de básica primaria que han sido acompañados por el Programa Todos A Aprender del Ministerio de Educación Nacional, sobre el proceso de evaluación de la comprensión de lectura.
A continuación encontrará varias preguntas con opciones de respuesta, para contestarlas usted deberá marcar la opción con la que más se identifique.

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

1. ¿Cuál es su título profesional *

Tu respuesta

2. ¿Durante cuántos años ha sido acompañado por el programa PTA *

☐ 0-1

☐ 1-2

☐ 3-4

☐ 3-5

← → ↻ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeQBIfShlin7sEnvuNrPJ3fV-6jrm_ynSqh71dKHguLEjw/viewform 🔍 ☆ 

Aplicaciones ★ Bookmarks [www.federaciondeca](#) [Facebook](#) [Netflix](#) [SIPTA - MEN](#) 0 - / [SantanderPTA](#) [UNA TARDE CON Z](#) [Cómo aplicar el apre](#) [WEB DEL MAESTRO](#) »

3. Al momento de evaluar la comprensión de lectura, ¿cuáles de los siguientes instrumentos usted utiliza? *

- ☐ Evaluación escrita.
- ☐ Cuestionarios de las pruebas propuestas por el ministerio de Educación Nacional (Supérate, Aprendamos y Saber)
- ☐ Cuestionarios elaborados por usted
- ☐ otros

3.1 Si respondió otros en la pregunta 3, indique ¿cuáles?

Tu respuesta _____

4. ¿Usted usa el resumen como instrumento para evaluar la comprensión de lectura durante el desarrollo de sus clases?

- ☐ SI
- ☐ NO

← → ↻ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeQBIfShlin7sEnvuNrPJ3fV-6jrm_ynSqh71dKHguLEjw/viewform 🔍 ☆ 

Aplicaciones ★ Bookmarks [www.federaciondeca](#) [Facebook](#) [Netflix](#) [SIPTA - MEN](#) 0 - / [SantanderPTA](#) [UNA TARDE CON Z](#) [Cómo aplicar el apre](#) [WEB DEL MAESTRO](#) »

5. ¿Cuáles cree usted que son los momentos del proceso de la lectura? *

- ☐ Antes, durante, después
- ☐ Exploración, estructuración, ejercitación, refuerzo
- ☐ otros

6. ¿Usted sabe realizar preguntas que evalúen todos los niveles de la comprensión de lectura? *

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ Tengo algunas dudas

← → ↻ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeQBifShlin7sErvuNtRPJ3fV-6jIrm_ynSqh71dKHguLEjw/viewform 🔍 ☆ 📄 🗨️ 👤

Aplicaciones ★ Bookmarks 🏠 www.federaciondeca 📘 Facebook 📺 Netflix 🏠 SIPTA - MEN 0 - / 📺 SantanderPTA 📺 UNA TARDE CON ZY 🌐 Cómo aplicar el apren WEB DEL MAESTRO

7. ¿El proceso de evaluación que usted planifica y usa aporta al fortalecimiento de la comprensión lectora en sus estudiantes? *

☐ Si

☐ No

☐ Tengo Algunas dudas

7.1 Si contesto Si en la pregunta 7, justifique su respuesta

Tu respuesta

8. Según los niveles de desempeños propuestos en el SIE de la institución (Alto, Básico y Bajo) ¿cómo describe el desempeño en el proceso de comprensión de lectura de sus estudiantes? *

☐ alto

☐ básico

☐ bajo

9. ¿Cuál es su estilo de aprendizaje? *

☐ Visual: Es un estilo relacionado con ver y leer. Capta grandes cantidades de información solo mirando, piensa en imágenes, y visualiza en detalle

☐ Auditivo: Este estilo está relacionado con hablar y escuchar. Sirve para unir ideas o elaborar conceptos abstractos con la misma destreza y rapidez que el sistema visual

☐ Kinestésico: Este estilo está relacionado con tocar y hacer. Capta información a través de sensaciones y movimientos

10. ¿Cuáles son las expectativas que le genera la ejecución de este proyecto? *

Tu respuesta

ENVIAR Página 1 de 1

ANEXO C EJEMPLO 1 DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE

GRADO 3.

Página 1

Y fuerte	rr	Y suave	
cortar	carro	cordar	cortar
tejer X	barrer	rio X	carro
rueda	ahorro	avo	rancho
		cortar	barrer
			rueda
			tejer
			avo
			ahorro
			rio

⊕ subraya adjetivo de cada oración

- Los micos son traviesos • Las Flores son lindas

- Juliana es bonita • ~~colombiana~~ hermosa

⊕ Aumentativos	disminutivos
<u>carrito</u> X	<u>carro</u> X
<u>bonita</u> X	<u>bonito</u> X

firmar: Omaira carrillo Jaimés

Página 2

niño bailon señora martha perro peludo
vereda santa barbara pueblo florido gata

⑤ colorear del mismo color los

sinonimos

hermoso

bailar

danza

alegre

carito

lindo

escribe el antonimo de:

blanco negro ✓

flaca gordo ✓

grande chico ✓

bonito feo ✓

⑥ escribe las palabras donde colores

Animal el leon

Nombre moñeco

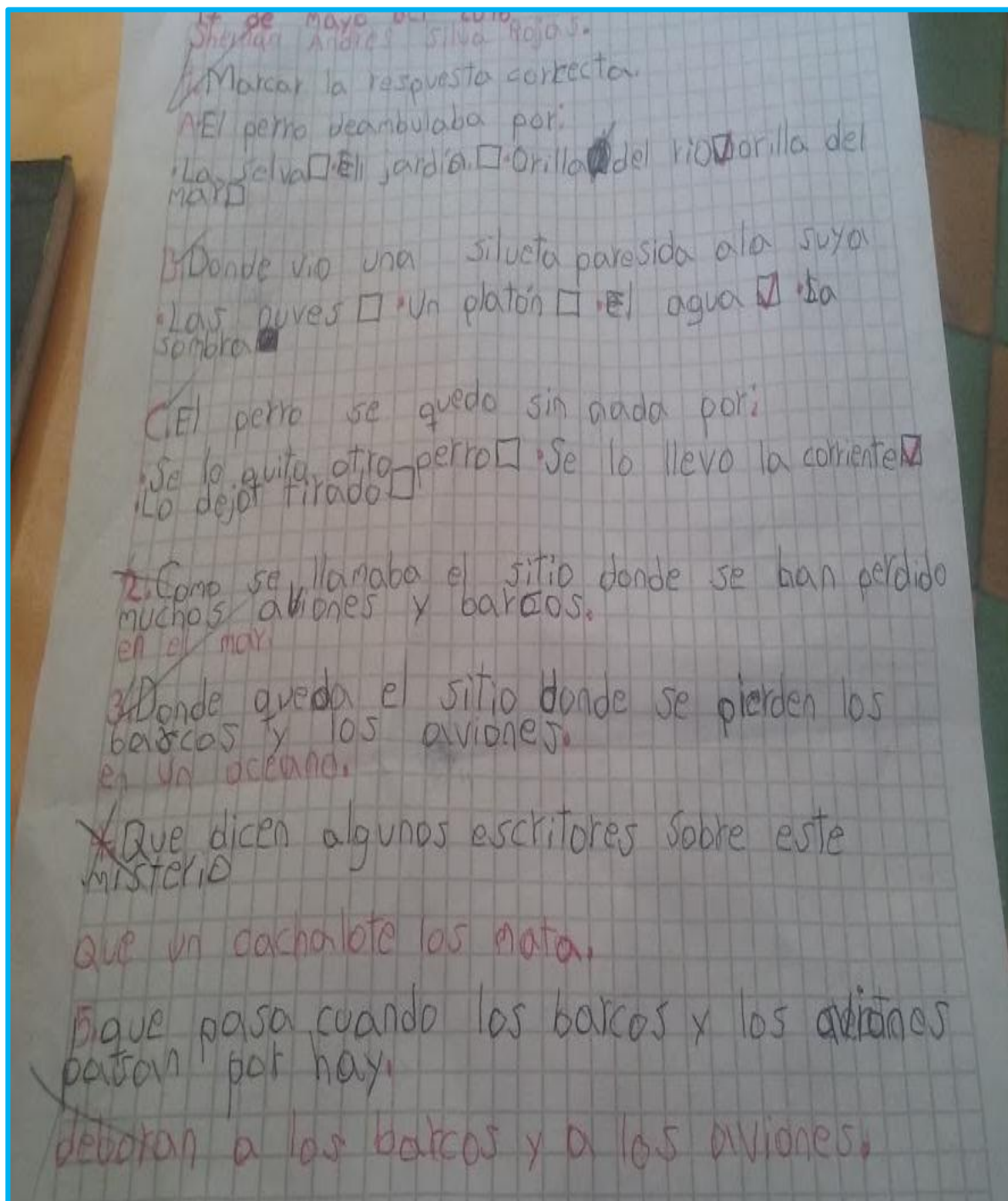
calidades humanas ~~es~~ Jugelon Caminar
y es amello

③ subraya los sustantivos que encuentres en el siguiente texto:

¡Hola! soy eliana, mi papá se llama Ivan, y mi mamá martha. vivimos en una casa grande y tenemos varias mascotas: un canario llamado pipl, una tortuga que se llama totica, y panbo, un perro muy consentido.

④ escribe un sustantivo propio frente a sustantivo común.

ANEXO DEJEMPLO 2 DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE
GRADO 4.



ANEXO E EJEMPLO DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

GRADO 5.

Página 1

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN IGNACIO EVALUACIÓN DE ESPAÑOL GRADO 5

PONIENDOLE EL CASCABEL AL GATO

Desde hacía mucho tiempo, los ratones que vivían en la cocina del granjero no tenían qué comer. Cada vez que asomaban la cabeza fuera de la cueva, el enorme gato gris se abalanzaba sobre ellos. Por fin, se sintieron demasiado asustados para aventurarse a salir, ni aun en busca de alimento, y su situación se hizo lamentable. Estaban flaquísimos y con la piel colgándoles sobre las costillas. El hambre iba a acabar con ellos. Había que hacer algo. Y convocaron una conferencia para decidir qué harían.

Se pronunciaron muchos discursos, pero la mayoría de ellos sólo fueron lamentos y acusaciones contra el gato, en vez de ofrecer soluciones al problema. Por fin, uno de los ratones más jóvenes propuso un brillante plan.

—Colguemos un cascabel al cuello del gato—sugirió, meneando con excitación la cola—. Su sonido delatará su presencia y nos dará tiempo de ponernos a cubierto. Los demás ratones vitorearon a su compañero, porque se trataba, a todas luces, de una idea excelente. Se sometió a votación y se decidió, por unanimidad, que eso sería lo que se haría. Pero cuando se hubo extinguido el estrépito de los aplausos, habló el más viejo de los ratones. . . y por ser más viejo que todos los demás, sus opiniones se escuchaban siempre con respeto.

—El plan es excelente—dijo—. Y me enorgullece pensar que se le ha ocurrido a este joven amigo que está aquí presente.

Al oírlo, el ratón joven frunció la nariz y se rascó la oreja, con aire confuso.

—Pero...—continuó el ratón viejo—, ¿quién será el encargado de ponerle el cascabel al gato?

Al oír esto, los ratoncitos se quedaron repentinamente callados, muy callados, porque no podían contestar a aquella pregunta. Y corrieron de nuevo a sus cuevas... , hambrientos y tristes.

1.-¿Cuál es característica de una fábula?

- A).-Que generalmente sucede en el campo
- B).-Que los animales siempre son amigos
- C).-Que ha y personificación y nos deja una enseñanza
- D).-Que todos los personajes son buenos.

2.-¿Cuál es el problema principal de fábula?

- A).-Los ratoncitos no podía salir de la cueva por temor al perro.
- B).-El gato era muy buen cazador y no dejaba salir a lo ratoncitos.
- C).-Porque se podían extraviar en la casa.

Página 2

D).-No había que comer en la casa por eso se morían de hambre.

3.- En la fábula ¿cuál es la enseñanza?

- A).-Cada quien debe hacer lo que le corresponde.
- B).-No meterse en asuntos que no interesan.
- C).-Realizar comentarios pertinentes.
- D).-Es más fácil decir las cosas que hacerlo.

4.- En la fábula cuál es el personaje que hizo reflexionar a todos los ratones reunidos

- A).-El ratón más joven.
- B).-El gato habló con los ratones.
- C).-Uno de los ratones más viejos.
- D).-Todos los ratones platicaron sobre el problema.

5.-¿Porque todos los ratoncitos regresaron a su cueva corriendo?

- A).-Por que llegó el gato y los interrumpió en la plática.
- B).-El joven ratoncito que propuso la idea.
- C).-Porque ninguno le quería poner al cascabel al gato y no querían morir.
- D).-El viejo ratoncito decidió poner el cascabel al gato.

Respuestas

1.	2.	3.	4.	5.
A	A	A	A	A
B	B	B	B	B
C	C	C	C	C
D	D	D	D	D

ANEXO F PLANEACIÓN DE CLASE PRODUCTO DE LA SECCIÓN DE TRABAJO SITUADO DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA A PARTIR DEL USO DE LA MATRIZ DE REFERENCIA

NOMBRE DEL COLEGIO:	Institución Educativa San Ignacio		
CÓDIGO DANE	268255000147		
NOMBRE(S) DOCENTE(S)	Janeth Lizcano Rangel y Angela Patricia Pinto Sánchez		
NIVELES:	☐ Educación inicial ☒ Primaria ☐ Secundaria ☐ Media	ÁREA DISCIPLINAR:	☒ Lenguaje ☐ Matemáticas ☐ Ciencias Naturales ☐ Ciencias Sociales ☐ Otra: _____
GRADO:	Tercero		

1. DIAGNÓSTICO			
<i>Estado actual: Documentos sugeridos:</i>	El 71% de los estudiantes no compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido.	<i>Situación deseada:</i>	Que el 90% de los estudiantes compare textos de diferente formato y finalidad para que den cuenta de sus relaciones de contenido.
<i>Aprendizajes por mejorar / evidencias de aprendizaje</i>	Identifica relaciones de contenido entre dos textos.		
<i>Características de los estudiantes</i>	- En el proceso de lectura, la mayoría de estudiantes no identifican las intenciones o propósitos de los textos que lee. - Un gran número de estudiantes no relacionan el contenido entre dos o más textos.		

<i>Posibles soluciones:</i>	• Actividades donde se identifiquen las intenciones del autor de los textos que se leen. • Lecturas de diferentes textos para relacionar sus contenidos.
<i>Estándar Básico de Competencia (EBC del área lenguaje):</i>	• Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. • Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. • Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
<i>Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) relacionados:</i>	Grado: Segundo Número: 6 • Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos. Grado: Tercero Número: 6 • Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

2. ACCIONES DENTRO DEL AULA		
Documento sugerido: Orientaciones pedagógicas		
MOMENTOS	ACTIVIDAD	SEGUIMIENTO
<i>Momento de exploración (reconocer los saberes previos de los estudiantes)</i>	Leer en voz alta, o repartir textos para leer en parejas, de algunos fragmentos de textos narrativos, descriptivos, informativos, instructivos o publicitarios, para que los estudiantes reconozcan a cuál tipología textual pertenecen. Se pueden hacer preguntas que ubiquen a los estudiantes en algunas estrategias propias de esos textos, como por ejemplo, ¿a quién va dirigido?, ¿para qué sirve?, ¿qué quiere comunicar?, ¿quién habla en el texto?, ¿quién lo escribió?, ¿dónde escribieron el texto?, ¿por qué escribieron el texto?	
<i>Momento de estructuración y práctica</i>	Es importante que de cada tipo de texto (narrativo, informativo, expositivo, descriptivo o argumentativo) los estudiantes puedan comprender su función y características. Para ello, se puede realizar un esquema comparativo en el cual los estudiantes ubiquen los textos leídos en la Exploración. Una vez los estudiantes ubiquen los textos leídos en alguna de las tipologías, se retoman las preguntas para analizar la intención comunicativa de cada uno de ellos.	



Mi cielo hermoso

Es necesario que esta actividad este ubicada en la rutina de las clases de lenguaje, así mismo garantizar el seguimiento de los avances o resultados.

	Es importante que los niños comprendan que la intención comunicativa de un texto es el objetivo que perseguimos cuando hablamos, escribimos o emitimos algún mensaje. Los textos, según su tipología, tienen diferentes funciones, que ayudan a ubicar al lector en el propósito que tuvo quien lo escribió. Después de esto, se organizan equipos de cuatro estudiantes y a cada grupo se le asigna un tipo de texto diferente. Cada estudiante debe leer para llenar una ficha de lectura en la que completen la siguiente información: • Título del texto • Tipo de texto (el texto es narrativo, descriptivo, explicativo o argumentativo porque...) • Su intención comunicativa es... • Me recuerda a... (escribir el nombre de otro texto o una situación que se pueda relacionar con su contenido) Cuando de manera individual realicen sus fichas, en los equipos cada uno la compartirá, narrando de qué trata el texto que le correspondió. Lo más importante es que puedan explicar la intención comunicativa y dar razones suficientes que evidencien si se comprendió.	
--	---	--

<i>Momento de transferencia y valoración</i>	En los procesos de lectura y escritura es importante que el estudiante socialice o transfiera lo que comprendió. En este caso, la exposición de las fichas en grupo permite iniciar ese proceso de transferencia y valoración, para evidenciar que comprendió la intención comunicativa en los diferentes textos que lee. Se Puede realizar unas preguntas al final, para resolver dudas al respecto. <u>Textos sugeridos (Colección Semilla)</u> • Gallego, José Luis (2008). <i>Mi primera guía sobre el cambio climático</i>. La Galera. • Montes, Graciela (2012). <i>Había una vez una llave</i>. Alfaguara, 2012.	
---	---	--

ANEXO G. EJEMPLOS DE BOLETO DE ENTRADA

**BOLETO DE ENTRADA
MESA 1**
Rol: Líder

¿Cómo se evalúa en el aula multigrado?

- Presaberes
- Desarrollo de clase
- Trabajo individual y colectivo
- Evaluación escrita

¿Qué Instrumentos o herramientas se utilizan para evaluar en el aula multigrado?

- Cuestionario
- Observación
- Evaluación Escrita

**BOLETO DE ENTRADA
MESA 2**
Rol: Relator

¿Qué se evalúa en el aula multigrado?

- Conocimientos.
- Trabajo en equipo
- Participación
- Puntualidad
- Responsabilidad.
- Colaboración
- Habilidades.

¿Qué se tiene en cuenta al momento de evaluar en el aula multigrado?

- Aplicación de los saberes.
- La preparación
- Situaciones problemáticas.

La Armonía

**BOLETO DE ENTRADA
MESA 3**
Rol: Secretario

¿Qué tipo de evaluación se hace en el aula multigrado?

Heteroevaluación
Coevaluación.
Autoevaluación.

¿Para qué se evalúa en el aula multigrado?

- para diagnosticar el conocimiento previo del estudiante frente al concepto.
- para identificar cambios en el hacer y actuar del estu.
- Hacer retroalimentación y potenciar habilidades.
- Aplicar planes de mejoramiento.

**BOLETO DE ENTRADA
MESA 3**
Rol: Líder

¿Qué tipo de evaluación se hace en el aula multigrado?

HETEROEVALUACIÓN
COEVALUACIÓN
AUTOEVALUACIÓN

¿Para qué se evalúa en el aula multigrado?

- PARA DIAGNOSTICAR LOS SABERES PREVIOS TRABAJO A LA CORRECTA
- IDENTIFICAR LOS NIVELES PARA SU SABERES
- RETROALIMENTACIÓN Y POTENCIACIÓN DE HABILIDADES

**BOLETO DE ENTRADA
MESA 8**
Rol: Líder

¿Quién evalúa en el aula multigrado?

Todos

¿Cuándo evalúan los docentes en el aula multigrado?

Diariamente

ANEXO H. PLANEACIÓN DE CLASE PRODUCTO DE LA SECCIÓN DE TRABAJO SITUADO: EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA MULTIGRADO



REPÚBLICA DE COLOMBIA, DEPARTAMENTO DE SANTANDER, MUNICIPIO EL PLAYÓN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN IGNACIO

Aprobada mediante Resolución Oficial No. 018521 de Diciembre 10 de 2010. Emanada por la Secretaría de Educación de Santander.
 Código DANE 268255000147



ÁREA DE GESTIÓN	PROCESO	COMPONENTE	DOCUMENTO	CÓDIGO
ACADÉMICA	CURRICULAR	PLANEACIÓN DE CLASES	DIARIO DE CAMPO DOCENTE	A-C-CN-DC

ÁREA:		Lenguaje		GRADOS:		MULTIGRADO		PERIODO		1		
DOCENTE:		Primaria.										
ESTÁNDAR:		Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.				CONTEXTO						
G	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:				CONCEPTOS CLAVES				DESEMPEÑO			
1º.	Comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades.				El cuento, las promesas, la magia.				Leo cuentos o cualquier otro texto literario. Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. Recreo cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.			
2º.	Comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades.				El cuento, las promesas, la magia.				Leo cuentos o cualquier otro texto literario. Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. Recreo cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.			
3º.												
4º.	Comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades.				El cuento, las promesas, la magia.				Leo cuentos o cualquier otro texto literario. Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. Recreo cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.			
5º.												
MATERIALES Y RECURSOS												
Auditivo: pistas (El sonido del silencio - flauta; Eclipse, la saga del crepúsculo - piano, Sonido de guitarra acústica, Sonido de violín <u>amatus</u> , Notas fáciles para flauta dulce), cartón, colores, colbón, tijeras, papel, fotocopia de la evaluación del taller "El flautista de Hamelín".												

METODOLOGÍA

Trabajo cooperativo e individual.

VALORACIÓN**EXPLORACIÓN: 5 PUNTOS - ESTRUCTURACIÓN: 10 PUNTOS - EJECUCIÓN : 10 PUNTOS - APLICACIÓN: 10 PUNTOS - EVALUACIÓN: 15 PUNTOS**

ACTIVIDADES					
G	EXPLORACIÓN	ESTRUCTURACIÓN	PRACTICA	TRANFERENCIA	EVALUACIÓN
1º.	Presentación del pictograma "El Flautista de Hamelín". Después de observar cada imagen los niños irán construyendo la historia según lo indique su imaginación.	Lectura en prosa del cuento. Explicación de las características del cuento (Docente)	- Después de leer el cuento párrafo a párrafo se hacen preguntas de comprensión hasta el momento. ¿Qué animales habrían invadido Hamelín? - Describe la personalidad de la reina de Hamelín. ¿Quién libró a Hamelín de los ratones? ¿Cómo lo hizo? ¿Cumplió la reina con la promesa hecha al joven? ¿Qué hizo el joven al no recibir respuesta de la reina? ¿Cómo responde el pueblo ante la reina? - Se hace un recuento de la historia con la participación de los estudiantes. - Expresión corporal: Los niños serán ratones mientras la docente coloca la pista del flautista. Cuando la flauta suena, los ratones caminan.	Se comparte el trabajo realizado con los estudiantes del grupo (socialización). Si es necesario se dan sugerencias o se hacen correcciones.	Autoevaluación

			cuando para de sonar se quedarán inmóviles. 4. Discriminación auditiva: Los niños sentados escuchan el sonido de varios instrumentos, cuando oigan la flauta se ponen de pie. 5. Actividades de escritura: Grado Primero: Se trabaja dictado de las palabras encontradas en el cuento que se pueden trabajar con el grupo: Momento, meses, risas, río, sé, oro, ratón, ratones, desde, sus, nada, de, el, le, reino, eres, las, los, al, sonido, sonar, su, mala, reina, por.		
2°.	Presentación del pictograma "El flautista de Hamelín". Después de observar cada imagen los niños irán construyendo la historia según lo indique su imaginación.	Explicación de las características del cuento (Docente)	1.Después de leer el cuento párrafo a párrafo se hacen preguntas de comprensión hasta el momento. g. ¿Qué animales habrían invadido Hamelín? h. Describe la personalidad de la reina de Hamelín. i. ¿Quién libró a Hamelín	Se comparte el trabajo realizado con los estudiantes del grupo (socialización). Si es necesario se dan sugerencias o se hacen correcciones.	Autoevaluación

			de los ratones? ¿Cómo lo hizo? j. ¿Cumplió la reina con la promesa hecha al joven? k. ¿Qué hizo el joven al no recibir respuesta de la reina? l. ¿Cómo responde el pueblo ante la reina? 2. Se hace un recuento de la historia con la participación de los estudiantes. 3. Expresión corporal: Los niños serán ratones mientras la docente coloca la pista del flautista. Cuando la flauta suena, los ratones caminan, cuando para de sonar se quedarán inmóviles. 4. Discriminación auditiva: Los niños sentados escuchan el sonido de varios instrumentos, cuando oigan la flauta se ponen de pie. Grado Segundo: Responde: a. Si tu fueras el flautista ¿qué harías para que la reina te pagara lo prometido? b. ¿Crees en la magia? Si o no y por qué.		
--	--	--	--	--	--

3°.					
4°.	Presentación del pictograma "El flautista de Hamelín". Después de observar cada imagen los niños irán construyendo la historia según lo indique su imaginación.	Explicación de las características del cuento (Docente)	1.Después de leer el cuento párrafo a párrafo se hacen preguntas de comprensión hasta el momento. m. ¿Qué animales habían invadido Hamelín? n. Describe la personalidad de la reina de Hamelín. o. ¿Quién libró a Hamelín de los ratones? ¿Cómo lo hizo? p. ¿Cumplió la reina con la promesa hecha al joven? q. ¿Qué hizo el joven al no recibir respuesta de la reina? r. ¿Cómo responde el pueblo ante la reina? 2.Se hace un recuento de la historia con la participación de los estudiantes.	Se comparte el trabajo realizado con los estudiantes del grupo (socialización). Si es necesario se dan sugerencias o se hacen correcciones.	Autoevaluación

			3.Expresión corporal: Los niños serán ratones mientras la docente coloca la pista del flautista. Cuando la flauta suena, los ratones caminan, cuando para de sonar se quedarán inmóviles. 4.Discriminación auditiva: Los niños sentados escuchan el sonido de varios instrumentos, cuando oigan la flauta se ponen de pie. 5.Actividades de escritura: Grado Cuarto: Responde: a. ¿Siempre cumples tus promesas? Si o no y por qué. b. Cámbiale el final al cuento.		
5°.					
ACTIVIDADES PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES					

ANEXO I. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA CARTA A LA MAMÁ DE ROSA Y JUAN (CÍRCULO DE LECTURA)

CRITERIO	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
¿Se evidencia la fecha, y a quién va dirigida la carta?	Se observa la fecha y el destinatario en la silueta textual	Se evidencia la fecha y destinatario de manera informal	Solo se observa la fecha.	Las fechas están incompletas y/o no son correctas.
¿Se redactó un saludo?	Escribe un saludo que corresponde al propósito del texto	Escribe hola para dar inicio a la carta	El saludo y despedida tienen 3 o más errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación.	No hay ni saludo ni despedida.
¿Las oraciones y los párrafos están completos, bien contruidos de tal forma que se comprenda	Las oraciones y los párrafos están completos, bien-contruidos y con una estructura variada.	Todas las oraciones están completas y bien contruidas (no hay fragmentos de oración, no está escrito a	La mayoría de las oraciones están completas y bien-contruidas. Los párrafos necesitan algo de	Muchos fragmentos de oraciones u oraciones hechas a prisa o los párrafos necesitan mucho trabajo.

CRITERIO	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
		prisa). Los párrafos están bien hechos.	trabajo.	
¿Se utilizan conectores cuando es necesario?	Utiliza los conectores correctamente , según la necesidad del texto	Utiliza los conectores en algunas oraciones	Medianamente hace uso de conectores	No hace uso de conectores
¿Se utilizan puntos y comas cuando es necesario y respeta las normas ortográficas ?	No comete errores de gramática u ortografía.	Comete 1-2 errores de gramática u ortografía.	comete 3-4 errores de gramática u ortografía	Comete más de 4 errores de gramática u ortografía.
¿Se expresan sentimientos de forma adecuada?	Presenta un registro lingüístico adecuado para el propósito del texto	Medianamente presenta un registro adecuado para el propósito del texto	Su registro es poco informal para el propósito del texto	Su registro es informal para el propósito del texto
Cumple con todos los	Cumple con todos los	Cumple con casi todos los	Cumple con varios de los	Cumple con menos del 75%

CRITERIO	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
requisitos para una carta amistosa.	requisitos para una carta amistosa.	requisitos para una carta amistosa.	requisitos para una carta amistosa.	de los requisitos para una carta amistosa.
La carta está limpia; el papel no está arrugado y es fácil de leer sin errores que distraen. Fue escrita con cuidado.	La carta está limpia; el papel no está arrugado y es fácil de leer sin errores que distraen. Fue escrita con cuidado.	La carta está escrita con esmero y está limpia; el papel no está arrugado y es fácil de leer sin errores que distraigan. Fue escrita con cuidado.	La carta está arrugada o ligeramente manchada. Tiene 1-2 errores de corrección que distraen. Fue escrita con algo de cuidado.	La carta está sucia. Tiene varios errores de corrección que distraen. Parece que fue escrita a prisa o guardada descuidadamente.

ANEXO J. EVIDENCIAS PLANEACIÓN Y REALIZACIÓN DEL MICROCENTRO.

1. Acta de reunión



Libertad y Orden

REPUBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DE SANTANDER
MUNICIPIO EL PLAYON
INSTITUCION EDUCATIVA SAN IGNACIO
Aprobada mediante Resolución Oficial No. 018521 de Diciembre 10 de 2010.
Emanada por la Secretaría de Educación de Santander.
Código D.A.N.E. 268255000147



ACTA N° _____

FECHA: Agosto 7 de 2018

LUGAR: Sede 06. Escuela Rural Las Rocas

ACTIVIDAD: MICROCENTRO N° 1

El 7 de Agosto de 2018 se reunieron el Cuerpo Docente de la Institución Educativa San Ignacio en la Sede 06, Escuela Rural Las Rocas, con el objetivo de realizar el Primer Microcentro del año.

El cronograma de trabajo fue el siguiente:

HORA	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
8:00 A.M.	Inicio de la reunión -Bienvenida	Lic. LORENA VELÁSQUEZ
8:15 A.M. – 8:45 A.M.	Desayuno	Lic. LUZ AMPARO OVIEDO, Lic. YASMÍN BARRERA, Lic. MARTHA ALDANA, Lic. LORENA VELÁSQUEZ.
8:45 A.M. – 9:30 A.M.	Didáctica de la Lengua Castellana	Lic. LORENA VELÁSQUEZ.
9:30 A.M. – 9:45 A.M.	ACTIVIDAD LÚDICA	Lic. LUZ AMPARO OVIEDO, Lic. YASMÍN BARRERA, Lic. MARTHA ALDANA.
9:45 A.M. 10:30 A.M.	Método Científico aplicado a una temática específica (Ciencias Naturales)	Lic. LUZ AMPARO OVIEDO
10:30 A.M. – 11:00 A.M.	DESCANSO - REFRIGERIO	Lic. LUZ AMPARO OVIEDO, Lic. YASMÍN BARRERA, Lic. MARTHA ALDANA, Lic. LORENA VELÁSQUEZ.
11:00 A.M. – 11:45 A.M.	Bingo Matemático	Lic. YASMÍN BARRERA, Lic. MARTHA ALDANA.
11:45 A.M. – 12:00 P.M.	ACTIVIDAD LÚDICA	Lic. LUZ AMPARO OVIEDO, Lic. YASMÍN BARRERA, Lic. MARTHA ALDANA.
12:00 P.M. – 12:30 P.M.	TANGRAM (Geometría)	Lic. YASMÍN BARRERA, Lic. MARTHA ALDANA.
12:30 P.M. – 12:35 P.M.	FIN DE LA REUNIÓN - Agradecimientos	Lic. LORENA VELÁSQUEZ



Libertad y Orden

REPUBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DE SANTANDER
MUNICIPIO EL PLAYON

INSTITUCION EDUCATIVA SAN IGNACIO

Aprobada mediante Resolución Oficial No. 018521 de Diciembre 10 de 2010.
Emanada por la Secretaría de Educación de Santander.
Código D.A.N.E. 268255000147



ACTA N° ____

FECHA: Agosto 7 de 2018

LUGAR: Sede 06. Escuela Rural Las Rocas

ACTIVIDAD: MICROCENTRO N° 1

Siendo las 12:35 P.M. se dio por terminada la reunión.

En constancia firman:

NOMBRES Y APELLIDOS	FIRMA	SEDE
Dersi Janneth Miranda Correa	<i>[Firma]</i>	A
CHARMIN VASQUEZ B.	<i>[Firma]</i>	A
Wz Amparo Oviedo D.	<i>[Firma]</i>	A
Marlene Zafra B.	<i>[Firma]</i>	A
Martha Liliana Alhara	<i>[Firma]</i>	A

[Firma]

Ing.
PABLO JESÚS BUITRAGO PUERTO
Rector
Institución Educativa San Ignacio

[Firma]

JULIANA CASTRO GÓMEZ
Tutora PTA

2. Planeación de la presentación de la estrategia de evaluación formulada por la docente acompañada

Didáctica de la Lengua Castellana

Espacio formativo y práctico encaminado a dotar de sentido al estudiante teniendo en cuenta la finalidad de lo que hace (¿para qué?).

A NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA: Competencia sana.

Kahoot

Es una herramienta para hacer que tus alumnos aprendan divirtiéndose.

Existen varios modos para aplicarla: uno es aprovechar los cuestionarios y quiz ya existentes y otra, crear un Kahoot personalizado a tus intereses.

El primer paso es registrarse en Kahoot! Una vez registrado se planea el Quiz en New K. Una vez terminado el juego, se puede descargar el resultado y observar el desempeño por estudiante.

El gesto de la muerte

Jean Cocteau

Un joven jardinero persa dice a su príncipe:

- ¡Sálvame! Encontré a la Muerte esta mañana. Me hizo un gesto de amenaza. Esta noche, por milagro, quisiera estar en Ispahán.

El bondadoso príncipe le presta sus caballos. Por la tarde, el príncipe encuentra a la Muerte y le pregunta:

-Esta mañana ¿por qué hiciste a nuestro jardinero un gesto de amenaza?

-No fue un gesto de amenaza -le responde- sino un gesto de sorpresa. Pues lo veía lejos de Ispahán esta mañana y debo tomarlo esta noche en Ispahán.

EL GESTO DE LA MUERTE

1. Los personajes que aparecen en el cuento son:
 - a. El Jardinero y el Príncipe
 - b. El Jardinero, los caballos, la Muerte y el Príncipe
 - c. El Jardinero, el Príncipe y la Muerte
2. El jardinero debe morir esa noche porque:
 - a. Se encontró con la Muerte
 - b. Es su destino
 - c. Huyó de la Muerte
3. La palabra Ispahán es:
 - a. Una palabra francesa
 - b. Una palabra árabe
 - c. Una palabra indú
4. El jardinero viaja a Ispahán porque:
 - a. Teme que la muerte lo tome
 - b. El príncipe le dio vacaciones
 - c. Va a visitar a su familia
5. Si la Muerte en vez de un gesto hubiera empleado el lenguaje oral, el joven:
 - a. No viajaría a Ispahán
 - b. Seguiría en el palacio del príncipe
 - c. No saldría de su casa
6. En el texto se puede inferir que:
 - a. Los gestos pueden ser mal interpretados; no siempre equivalen a las palabras
 - b. El lenguaje oral no es claro
 - c. La Muerte no se hace entender
7. En el texto la palabra Muerte se escribe con mayúscula porque:
 - a. Es un personaje
 - b. Hace alusión al Príncipe
 - c. Es alguien muy importante
8. El texto anterior por sus características, es un:
 - a. Cuento

- b. Mito
- c. Poema

9. Con base en la información dada se puede concluir que:

- a. El Jardinero muere
- b. El Príncipe muere
- c. El Jardinero se escapa de la Muerte

10. El jardinero interpreta el gesto de la Muerte

- a. Equivocadamente
- b. Correctamente
- c. Alegrementemente

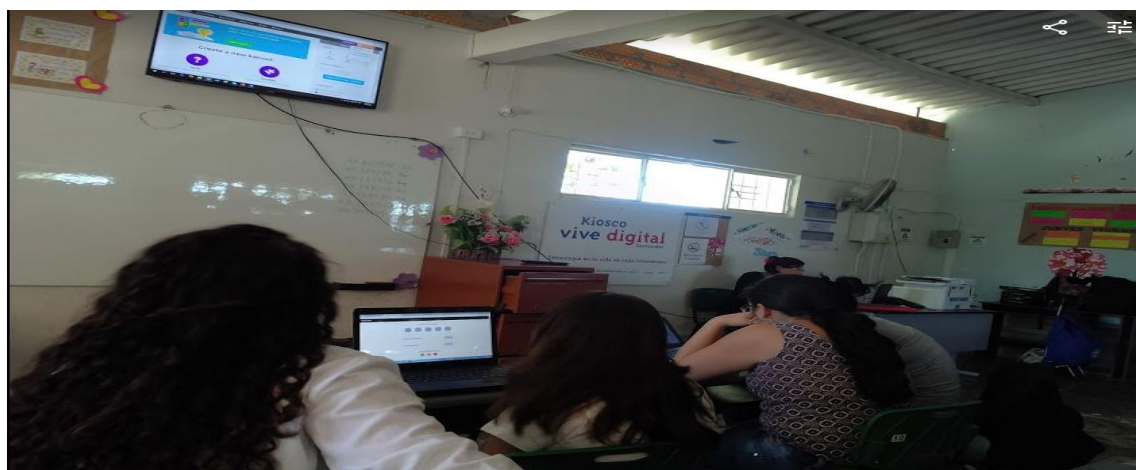
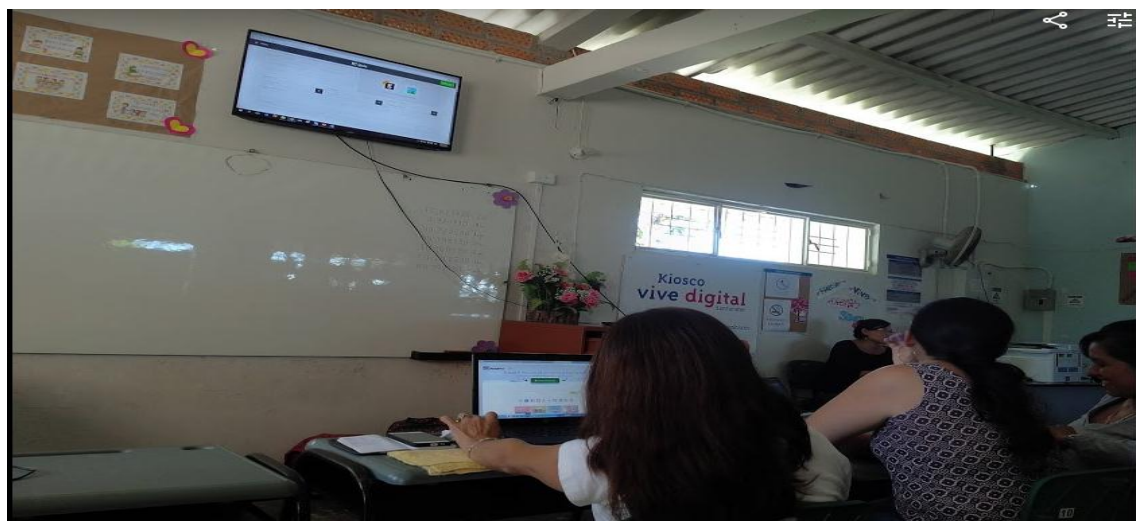
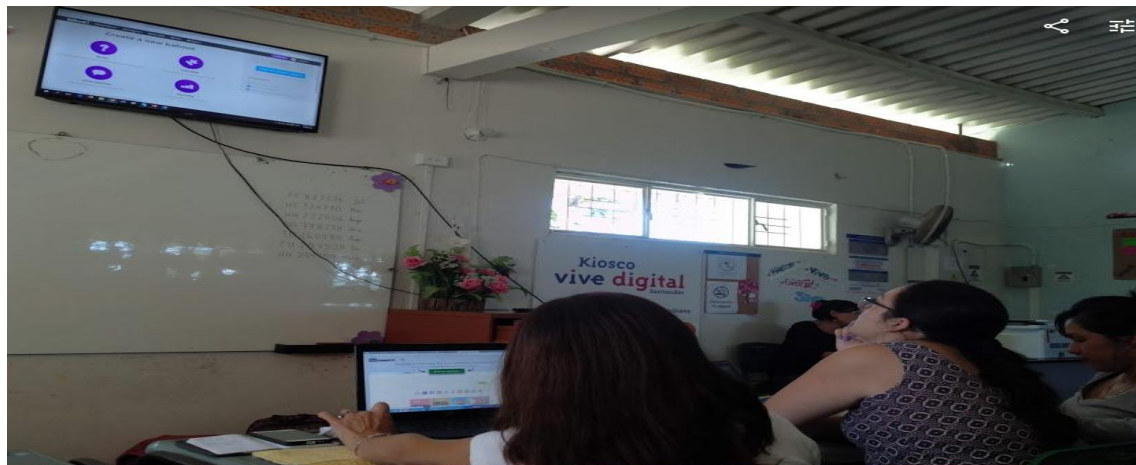
11. Que la parte final del cuento esté en boca de la Muerte indica que

- a. Nadie puede escapar al destino
- b. Ella es el personaje principal
- c. Ella habla demasiado

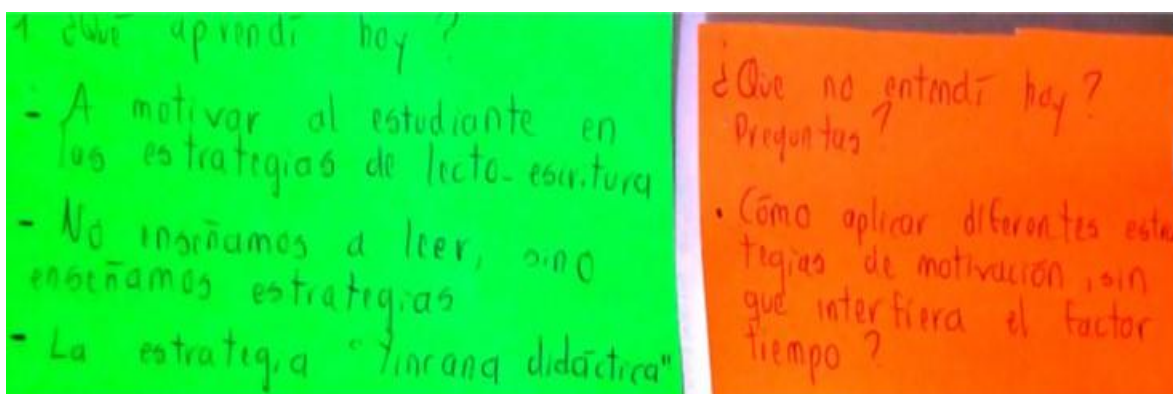
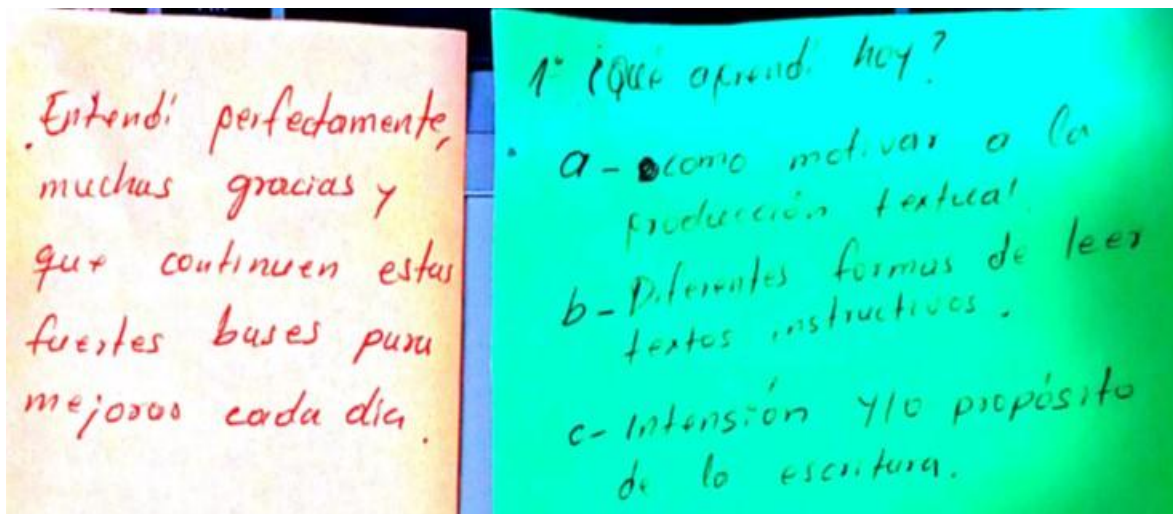
12. La expresión "Sálvame" tiene como intención

- a. Persuadir al Príncipe
- b. Insultar al Príncipe
- c. Persuadir al Jardinero

3. Fotos de la socialización de la estrategia de evaluación formulada por la docente acompañada.



ANEXO K. EVIDENCIAS TESTIMONIALES REALIZADAS DURANTE LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN SOBRE LO APRENDIDO



1- ¿Qué aprendí hoy?

- El propósito y la intención de un texto.
- El analizar y aprovechar cada tipo de texto que se nos presenta.
- Que no enseñamos a Leer o a escribir sino damos estrategias para lograrlo.
- Tipos de textos.

2- ¿Qué no entendí?

¿Cómo debo [aplicar una estrategia para] formular mejor las preguntas?

**ANEXO L. SISTEMATIZACION DE LAS NECESIDADES DE FORMACION DE
LOS DOCENTES ACOMPAÑADOS**

ASPECTOS	Fortaleza	Oportunidad de mejora	¿Por qué es una necesidad formativa?
Alfabetización inicial.	4	2	1. Es el soporte para nuevos conocimientos
Didácticas para la lectura.	2	4	1. más lúdico enseñar a leer 2. Desconozco la didáctica. 3. la lectura es la base para todas las áreas del conocimiento
Niveles de lectura: Literal, inferencial, crítico intertextual.	4	2	2. Crear mejor lectura inferencial
Didácticas para la escritura.	2	4	1 No las manejo
Didácticas para la expresión oral	3	3	1. No he leído sobre esto
Uso de tipologías textuales.	2	4	1. no sé a qué se refiere
Enseñanza de la literatura.	3	3	1. mejores léxicos 2. leo, pero no sé cómo enseñar

Enseñanza de lenguaje no verbal (íconos, gestos, otros).	2	4	1. me comunico a través de ellos, pero no sé cómo enseñarlos. 2. se le da poca importancia en el plan de área y en las prácticas de aula
Gramática y ortografía.	2	4	TILDES 2. tengo mala ortografía
Usos de los medios de comunicación (impresos, virtuales.).	4	2	se le da poca importancia en el plan de área y en las prácticas de aula
Uso de bibliotecas.	4	2	se le da poca importancia en el plan de área y en las prácticas de aula

ANEXO M. PLAN DE FORMACIÓN PROPUESTO A LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

PLAN DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL				
Establecimiento Educativo:		INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN IGNACIO	DANE:	26825500147
Objetivos (concretos, alcanzables, medibles, evaluables)	Establecer acciones concretas del plan de formación la institución educativa en lenguaje, las cuales serán ejecutadas en las reuniones periódicas de los microcentros; como estrategia para el mejoramiento del componente académico y la transformación de las prácticas de aula.			
AGENDA DE FORMACIÓN				
Necesidad Disciplinar (Describir según el acuerdo de la CDA, los aprendizajes y/o contenidos definidos para abordar en la formación de los docentes)	Actividades para abordar las necesidades (Describir de manera concreta las acciones propuestas para el logro de los objetivos)	Fecha de realización (Especificar los posibles espacios de formación en el cronograma institucional)	Recursos (Describa lo necesario para el desarrollo de las acciones propuestas)	Responsables (Establecer el rol de los integrantes de la CDA en las acciones para la formación)
DIDÁCTICA DE LA LECTURA	1. Lectura comentada de los Lineamientos Curriculares capítulo 3. Concepción de lenguaje. 4. Ejes alrededor de los	Semana Institucional enero 2019	1. Lineamientos Curriculares 2. Protocolo Acciones Didácticas De Lectura Y Escritura En El Aula	Lic. Angela Pinto Lic. Sandy Orjuela

PLAN DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL				
	cuales pensar propuestas curriculares. 2. Uso de actividades propuestas por el protocolo Ciclo 1 2016: ACCIONES DIDÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL AULA. 3. Planeación de algunas estrategias de lectura a implementar en el marco del PMI.		3. Computador 4. Video Beam 5. Libros de la Colección Semilla	
DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA	1. Lectura comentada de los lineamientos curriculares de lengua castellana Capítulo 4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares 4.2 Un eje referido a los procesos de	Microcentro 1 periodo académico enero-marzo 2019	1. Lineamientos Curriculares 2. Protocolo Ciclo III-2016: <i>competencia comunicativa escritora</i> 3. Computador 4. Video Beam 5. Libros de la Colección Semilla	Lic. Lorena Velázquez Lic. Janeth Lizcano

PLAN DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL				
	interpretación y producción de textos. 2. Uso de actividades propuestas por el protocolo Ciclo III- 2016: COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITORA 3. Planeación de algunas estrategias de escritura a implementar en el marco del PMI.			
<i>DIDÁCTICA PARA LA EXPRESIÓN ORAL</i>	1. Lectura de Fundamentación de las Mallas de Aprendizaje: Micro habilidad hablar. Capítulo 5.4 Las habilidades lingüísticas 5.4.1 Oralidad (hablar y escuchar) 2. Taller de estrategias	Microcentro Abril-junio 2019	1. Fundamentación de las Mallas de Aprendizaje: Micro habilidad hablar. Capítulo 5.4 Las habilidades lingüísticas 5.4.1 Oralidad (hablar y escuchar) 3. Computador 4. Video Beam 5. Libros de la Colección	Lic. Francisco Moreno Rojas Lic. Marlene Zafra Blanco

PLAN DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL				
	para el desarrollo de la oralidad. (Lectura en sombras) 3 planeación de algunas estrategias de lectura a implementar en el marco del PMI.		Semilla	
USO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR	1. Socialización de las estrategias de uso de la biblioteca escolar del PaB	Microcentro Julio-agosto 2019	1. Guías PaB 3. Computador 4. Video Beam 5. Libros de la Colección Semilla	Normalista Danny Mauricio Romero.