

**TRASCENDENCIA DE LA POSTURA PARADIGMÁTICA EVALUATIVA DEL DOCENTE DE
LENGUA CASTELLANA EN EL DESEMPEÑO EN LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO
MANUEL ANTONIO RUEDA JARA, VILLA DEL ROSARIO.**

**VICTOR ALFREDO RIVERA PINZÓN
MARITZA SANCHEZ BARAJAS**



**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JOSÉ DE CÚCUTA**

2021

TRASCENDENCIA DE LA POSTURA PARADIGMÁTICA EVALUATIVA DEL DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA EN EL DESEMPEÑO EN LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO MANUEL ANTONIO RUEDA JARA, VILLA DEL ROSARIO.

Autores:

**VICTOR ALFREDO RIVERA PINZÓN
MARITZA SANCHEZ BARAJAS**

Proyecto de investigación presentado como requisito para optar título de Magíster en Educación.

Directoras:

**PhD. ANDREA AGUILAR BARRETO
Mg. YUDITH LILIANA CONTRERAS SANTANDER
Mg. LUISA FABIOLA JAIMES GAMBOA**

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JOSÉ DE CÚCUTA**

2021

Dedicatoria

A Dios por su sabiduría que me guía en cada momento de mi vida y por su luz que no me deja desfallecer.

A mis padres Víctor Julio y Doris Pinzón por su amor y apoyo incondicional.

A mi hermana Loyda Patricia por sus ánimos, lealtad y confianza.

A mis sobrinos David Alejandro, Sara Valeria y Abbi Dayana por sus sonrisas que hicieron alegría en mi vida en esos momentos de dificultad.

A Naira Pérez por su amor, confianza y apoyo incondicional, que pese a la distancia siempre estuvo presente en todo momento.

Víctor Alfredo Rivera Pinzón

A Dios, quien es mi guía permanente, mi mayor inspiración, el creador y promotor de todos mis sueños y anhelos, quien me da la luz y sabiduría para desempeñar mi mejor papel como madre, hija, y educadora y quien me ha permitido realizar mi sueño de crecer y formarme profesionalmente.

A mi hija, quien siempre me ha acompañado en el proceso luchando hombro a hombro para lograr nuestros sueños y formar una familia en el amor y la unidad familiar.

A mis Padres Humberto y Eulogia y a mis hermanos, y a todas las personas que de una manera u otra han aportado su granito de arena, para lograr este hermoso sueño, aun en medio de las adversidades me dieron el apoyo y confianza necesaria para lograr este sueño

A mis nietos Andrés y Mateo, que con su amor incondicional han hecho parte de mi proceso, gracias a todos por su aporte a este gran sueño, Dios los bendiga y bendiga nuestro camino.

Maritza Sánchez Barajas

Agradecimientos

Al equipo de profesores pertenecientes a la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar por no limitar esfuerzos en transmitir sus conocimientos.

A nuestros asesores de Investigación, al Dr. Omar Rozo, al igual que a las directivas de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, que, junto con los docentes de la Maestría en Educación, han contribuido al desarrollo de un espíritu crítico, de verdad y sabiduría.

Maritza Sánchez Barajas

Víctor Alfredo Rivera Pinzón

Contenido

	pág.
Título	14
Introducción	15
Capitulo I: Problema	18
1.1 Planteamiento del Problema	18
1.2 Formulación del Problema.....	27
1.3 Objetivos.....	27
1.3.2 Objetivos específicos	28
1.4 Justificación.....	28
Capitulo II: Marco Referencial.....	32
2.1 Antecedentes.....	32
2.1.1 Internacional	32
2.1.2 Nacional	36
2.1.3 Regional	39
2.2 Marco Teórico	43
2.2.1 Procesos de evaluación	43
2.2.2 Competencias	47
2.2.3 Competencia lectora.....	51
2.2.4 Calidad educativa.....	53
2.2.5 Interdisciplinariedad	55
2.3 Marco Contextual	58
2.4 Marco Jurídico.....	60
Capitulo III: Metodología.....	64

3.1 Paradigma de la Investigación.....	64
3.2 Enfoque de la Investigación	65
3.3 Diseño de la Investigación.....	66
3.4 Fuentes de la Información	69
3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	72
3.5.1 Análisis documental.....	72
3.5.1.1 Matriz de análisis documental.....	73
3.5.2 Análisis de discurso entrevista.....	74
3.5.2.1 Entrevista semiestructurada.....	74
3.5.2.2 Guion entrevista	74
3.5.2.3 Matriz de análisis entrevista.....	75
3.5.3 Encuesta	76
3.5.3.1 Población y muestra	76
3.6 Criterios Para el Análisis de la Información.....	76
3.6.1 Categorización	76
3.6.2 Triangulación de la información.....	77
Capitulo IV: Resultados	79
4.1 Concepción Paradigmática que Rige las Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área de Lengua Castellana de la Institución Educativa, Colegio Manuel Antonio Rueda Jara de Villa del Rosario.....	79
4.1.1 Las competencias lectoras.....	81
4.1.2 Procesos de evaluación	86
4.2 Resultados de las Competencias Básicas del Área de Lengua Castellana de los	

Estudiantes del Grado Noveno Generados en la Evaluación Institucional y las Pruebas de Calidad Aplicadas por el Estado en Procesos de Lectura Crítica	93
4.3 Inferencia del Fortalecimiento de la Lectura Crítica Desde la Reflexión de las Prácticas Evaluativas de los Docentes de la Institución Educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara	100
4.3.1 Análisis de la trascendencia de la postura paradigmática de la evaluación en la competencia lectora	103
4.3.1.1 Fase de análisis	105
4.3.1.1.1 Pilares	106
4.3.1.1.1.1 Integralidad	107
4.3.1.1.1.2 Saber	107
4.3.1.1.1.3 Subjetividad	108
4.3.1.2 Fase de construcción	108
4.3.1.3 Fase de aplicación	109
4.3.1.4 Fase de control	109
Conclusiones y Recomendaciones	111
Referencias	¡Error! Marcador no definido.
Anexos.....	118

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. <i>Comparación de recurrencias de la categoría general</i>	82
Tabla 2. <i>Recurrencias de la categoría general</i>	86
Tabla 3. <i>Recurrencias de la categoría general</i>	90

Lista de Figuras

	pág.
Figura 1. <i>Categorías deductivas</i>	43
Figura 2. <i>Modalidades evaluativas a articular</i>	46
Figura 3. <i>Fases investigativas</i>	68
Figura 4. <i>Criterios de los informantes claves</i>	70
Figura 5. <i>Categorización</i>	77
Figura 6. <i>Relación categorías generales deductivas</i>	80
Figura 7. <i>Relación categorías axiales y la categoría general Las competencias lectoras</i>	81
Figura 8. <i>Relación categorías axiales y la categoría general procesos de evaluación</i>	87
Figura 9. <i>Diagrama circular encuesta pregunta 19</i>	91
Figura 10. <i>Relación entre las pruebas internas y externas</i>	96
Figura 11. <i>Diagrama circular encuesta pregunta 4</i>	97
Figura 12. <i>Gráfica circular encuesta pregunta 18 y 19</i>	100
Figura 13. <i>Propuesta de fortalecimiento de la evaluación de la competencia lectora</i>	104
Figura 14. <i>Matriz de auto-análisis</i>	106
Figura 15. <i>Diagrama integrador de pilares</i>	107
Figura 16. <i>Matriz de diagrama de ruta</i>	109
Figura 17. <i>Diagrama integrador de los objetivos</i>	101

Lista de Anexos

	pág.
Anexo 1. Ruta Metodológica	119
Anexo 2. Categorías del marco teórico	120
Anexo 3. Entrevista docente.....	121
Anexo 4. Encuesta estudiante.....	122
Anexo 5. Matriz análisis de documentos.....	123
Anexo 6. Matriz análisis de resultados.....	128
Anexo 7. Matriz análisis de entrevista	129
Anexo 8. Matriz análisis de encuesta	147
Anexo 9. Matriz de cruce de análisis de documentos y entrevista.....	148

**TRASCENDENCIA DE LA POSTURA PARADIGMÁTICA EVALUATIVA DEL
DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA EN EL DESEMPEÑO EN LA COMPETENCIA
LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA COLEGIO MANUEL ANTONIO RUEDA JARA, VILLA DEL ROSARIO.**

Autores: Maritza Sánchez Barajas

Victor Alfredo Rivera Pinzón

Tutora: MG. Luisa Fabiola Jaimes Gamboa

Fecha: enero de 2021

La práctica educativa se enfrenta a importantes desafíos en la sociedad de nuestros días, razón por la cual, los procesos evaluativos fomentan el análisis y medición del conocimiento, siendo el mejor referente para el desarrollo de aprendizajes en los educandos y para el mejoramiento de la calidad formativa de las instituciones. La investigación se fundamenta en un enfoque hermenéutico fenomenológico y en el paradigma interpretativo histórico hermenéutico, mediante un diseño cualitativo, que se desarrolla en cuatro etapas con revisión teórica, la aplicación de instrumentos y el planteamiento de una propuesta. La unidad de análisis del proyecto estuvo focalizada hacia los docentes de lengua castellana y estudiantes de grado noveno, quienes son analizados a través de la entrevista, la encuesta y la matriz documental. Entre los resultados se puede evidenciar la falta de planeación y estructuración de las pruebas internas de evaluación y la escasa coherencia respecto a las evaluaciones externas. Es necesario tener en cuenta los tres componentes de la competencia lectora para la organización de las evaluaciones, de manera que sean más eficaces y contribuya el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes. A partir de estos resultados, se presenta una propuesta para el mejoramiento de los aprendizajes y de la calidad educativa de la institución.

Palabras clave: practicas evaluativas, competencia lectora, calidad educativa.

**TRANSCENDENCE OF THE PARADIGMATIC EVALUATIVE POSTURE OF THE
TEACHER OF SPANISH LANGUAGE IN THE PERFORMANCE IN CRITICAL
READING OF THE NINTH GRADE STUDENTS AT THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA
COLEGIO MANUEL ANTONIO RUEDA JARA, VILLA DEL ROSARIO.**

Authors: Maritza Sánchez Barajas

Victor Alfredo Rivera Pinzón

Tutor: MG. Luisa Fabiola Jaimes Gamboa

Date: enero de 2021

The educational practice faces important challenges in today's society, which is why evaluation processes promote the analysis and measurement of knowledge, being the best reference for the development of learning in students and for quality improvement. training of institutions. The research is based on a phenomenological hermeneutical approach and on the hermeneutic historical interpretive paradigm, through a qualitative design, which is developed in four stages with theoretical review, the application of instruments and the formulation of a proposal. The unit of analysis of the project was focused on Spanish language teachers and ninth grade students, who are analyzed through the interview, the survey and the documentary matrix. The results include the lack of planning and structuring of the internal evaluation tests and the lack of coherence with respect to the external evaluations. It is necessary to take into account the three components of reading competence for the organization of the assessments, so that they are more effective and contribute to the development of reading competence in students. Based on these results, a proposal is presented for the improvement of learning and the educational quality of the institution.

Keywords: evaluative practices, reading competence, interdisciplinarity, educational quality.

Título

TRASCENDENCIA DE LA POSTURA PARADIGMÁTICA EVALUATIVA DEL DOCENTE
DE LENGUA CASTELLANA EN EL DESEMPEÑO EN LECTURA CRÍTICA DE LOS
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO
MANUEL ANTONIO RUEDA JARA, VILLA DEL ROSARIO.

Introducción

El análisis de las prácticas evaluativas se ha constituido en una de las prioridades de los procesos investigativos que apuntan a la optimización de la educación y a la búsqueda de la calidad en el ámbito de la escolaridad. Lo anterior, con el propósito de indagar sobre procesos paralelos e inmersos en el mismo, como la valoración del aprendizaje, el establecimiento de criterios o desempeños desde las diferentes disciplinas, la influencia de la evaluación en los estudiantes, entre otros. En el caso particular del presente estudio se establece la oportunidad de analizar la trascendencia de la postura paradigmática evaluativa de algunos docentes que orientan los procesos de formación en el área de lengua castellana, en la Institución Educativa Manuel Antonio Rueda Jara ubicada en el municipio de Villa del Rosario.

En este sentido, el proyecto de investigación involucra los dos actores más importantes del proceso educativo, haciendo referencia específicamente a los docentes y los estudiantes, debido a que estos últimos conforman la población a la que constantemente se le evalúa, sin tener la certeza de cumplir con la verdadera preparación para su desempeño en dichos procesos. Es aquí donde se identifica uno de los factores que motivan la investigación y por ende la reflexión a partir del reconocimiento de la postura paradigmática de los educadores, la cual se constituirá en un insumo importante para los procesos de mejoramiento que se establezcan en la comunidad educativa seleccionada.

Se puede considerar que el análisis de las prácticas evaluativas contribuye a la garantía de un proceso de formación integral, en tanto que se encamina en la oportunidad de ser retroalimentado desde los criterios de flexibilidad y adaptabilidad que surgen en un contexto social cada vez más cambiante. La delimitación de dichos contextos no minimiza el análisis de las prácticas evaluativas, sino que por el contrario, aportan elementos paralelos que permiten

comprender el comportamiento, no sólo del fenómeno, sino además de los participantes en el mismo, sus concepciones y la incidencia de factores externos como es el caso de las políticas nacionales e institucionales y la participación en las pruebas externas.

Es por ello que el estudio inicia en el primer capítulo con la presentación y descripción del problema focalizado, determinando en su rigor los elementos que conllevan a la oportunidad de indagar sobre la concepción paradigmática de los docentes en relación con sus prácticas evaluativas. De igual manera se establecen los argumentos que permiten demostrar la importancia del desarrollo de la investigación y los objetivos que se persiguieron en la solución del planteamiento eje. Es importante destacar que en el planteamiento del problema queda demostrado una concepción de la evaluación (para los integrantes del grupo investigativo) que va más allá de la medición de saberes y que por tanto involucra elementos formativos que aportan oportunamente a la integralidad y al desarrollo holístico de los educandos.

En continuidad a ello se desarrolla el segundo capítulo correspondiente al marco referencial, con la construcción de la historia del arte que soporta los antecedentes de la investigación y la presentación de los autores que ayudan a conceptualizar el proceso de la evaluación, de las prácticas evaluativas y la trascendencia de las mismas en el contexto escolar. Es allí donde convergen las reflexiones y teorías que amplían oportunamente la concepción de la evaluación, considerando factores condicionantes como la integralidad, la evaluación por competencias, la evaluación desde el área de lengua castellana, entre otros. Seguidamente el marco contextual y legal complementan la delimitación del proceso investigativo permitiendo que los lectores del proyecto se ubiquen conceptual, legal y contextualmente.

Ahora bien, para el cumplimiento de los objetivos plasmados, se trazó un proceso metodológico de enfoque cualitativo, desde un paradigma interpretativo y un diseño

fenomenológico con métodos mixtos. Lo anterior conllevó al diseño de instrumentos que permitieron recoger la información necesaria para el análisis de la concepción paradigmática que rigen las prácticas evaluativas y la trascendencia de la misma en la experiencia del educando. A nivel general, se logró la comprensión de las prácticas evaluativas, sus concepciones, alcances, limitaciones y oportunidades de mejoramiento, logrando establecer una radiografía del fenómeno en un contexto temporal y geográfico específico.

Por ello, el cuarto capítulo se enfoca en la presentación de los hallazgos desde una rigurosidad metodológica que permite comprender las categorías emergentes y cómo las mismas enriquecen la reflexión en el discurso académico que de ellas se desprende. Es allí donde se consolida el verdadero fundamento de la investigación, al lograr materializar la realidad a través de la narrativa interpretativa. La presentación de los resultados del estudio realizado conllevó a que los autores de la investigación aportaran al proceso de mejoramiento del servicio educativo de la institución focalizada, otorgando un material consistente y confiable para la construcción de planes de mejoramiento, no sólo en el área de lengua castellana, sino además en todas las áreas del currículo.

A lo anterior se suma que al incrementar el análisis de las pruebas externas (Prueba Saber) se logró focalizar la competencia de mayor importancia en el área de lengua castellana, la cual se constituye en un elemento primordial que demanda procesos de aprendizaje y evaluación desde una perspectiva de interdisciplinariedad, que realmente no se ha logrado concretar hasta el momento en la institución. Por ello, la investigación culmina con una propuesta de reflexión académica que propende por el fortalecimiento de la competencia lectora tanto para la promoción del aprendizaje como para la retroalimentación de los procesos evaluativos que se desarrollen paralelamente en las diferentes disciplinas.

Capítulo I: Problema

1.1 Planteamiento del Problema

En la actualidad, las múltiples miradas sociales realizadas al campo de la educación y a los procesos que se desarrollan en él, han ayudado a focalizar diferentes elementos, factores o fenómenos logrando comprender su importancia dentro del propósito formativo de los seres humanos, especialmente desde la preocupación por la promoción del aprendizaje. De manera paralela emerge un interés en la sociedad académica investigadora, por reconocer, comprender y optimizar los procesos de evaluación que se plantean y desarrollan, identificando aspectos como los fundamentos, limitaciones, oportunidades y experiencias de los actores que participan en ella. Dicha multiplicidad de perspectivas ha contrarrestado la consideración de los saberes y procesos absolutos y ha demostrado la posibilidad de involucrar elementos complementarios y condicionantes de acuerdo a las características de los contextos sociales, y la manera como se encuentran conformados.

Es precisamente el análisis de las prácticas evaluativas el que motiva el desarrollo del presente estudio, focalizando la infinidad de aspectos que circulan a su alrededor, pero considerando de gran importancia las orientaciones propias en el contexto nacional, que destaca oportunamente conceptos alternos como el desarrollo de competencias de acuerdo a las diferentes áreas del conocimiento. Incluir el concepto anterior trae consigo la necesidad de replantear la perspectiva simplista, cuantitativa, mecanicista y medible de la evaluación, que considera al estudiante como un ente acumulador y repetidor de saberes absolutos y al docente un actor rígido, inflexible y discriminador dentro del proceso.

De igual manera se establecen nuevas posturas alrededor de la evaluación, apuntando a un proceso de carácter pedagógico y formativo, caracterizado por ser más flexible, dinámico y pertinente a la comunidad educativa, es decir, que demanda una preparación por parte de los docentes como agentes promotores, y una oportunidad de mejoramiento para los estudiantes como agentes receptores del proceso. La consideración de las dos posturas evaluativas es explicada por Martínez (2013) al exponer que:

Un elemento central de la práctica docente es la evaluación que hace el maestro del avance de sus alumnos para alcanzar buenos niveles de aprendizaje. Según el uso que se haga de los resultados, como toda evaluación, la que hace un docente en el aula puede tener el enfoque llamado sumativo (si se limita a llegar a una conclusión sobre el sujeto evaluado, como la de promoverlo al grado superior o reprobalo, asignarle una calificación u otra), o bien el denominado formativo, si el resultado se utiliza para orientar al alumno para que su aprendizaje mejore, y al mismo maestro para que reoriente su docencia. (p.129)

Lo anterior refleja las dos realidades más comunes de la práctica evaluativa aún en los tiempos actuales, demarcadas por los fines con que las mismas se llevan a cabo. Esto quiere decir, que el propósito de la evaluación determina su diseño y desarrollo, al tiempo que posibilita la generación de espacios para la reflexión a partir de las fortalezas y falencias identificadas en los estudiantes. Infortunadamente, en algunos contextos o situaciones apremia lo que el autor denomina el enfoque sumativo, estableciendo simplemente un informe sobre el record de educandos que *pasan o pierden* las pruebas escritas, las cuales se constituyen en el instrumento de evaluación más común implementado por los docentes.

Ese enfoque sumativo de la evaluación tiene relación con la concepción de otros autores que la consideran una fase más dentro del proceso educativo y que se orienta en el propósito de la comprobación sistemática de los logros alcanzados (Villamizar, 2005). Desde esta perspectiva, se permite considerar una evaluación que tiene su punto de partida en el mismo momento en que se trazan los objetivos de aprendizaje estipulados para el proceso de enseñanza y propende por el reconocimiento del alcance gradual de objetivos de acuerdo a los parámetros establecidos en la planeación curricular. El interés de dar continuidad al proceso educativo, que propicie la retroalimentación de los resultados en miras al mejoramiento de los mismos, es lo que le otorga una categorización más pedagógica y formativa al fenómeno focalizado.

En el caso de las instituciones educativas colombianas se hace imperante comprender que existe una propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) la cual postula un ejercicio educativo en torno al desarrollo de competencias. Esta política educativa del ente territorial enunciado permea las prácticas pedagógicas de los docentes en las diferentes asignaturas que se orientan desde el currículo. De la misma manera demanda el diseño de prácticas evaluativas que propendan por la valoración constante y formativa de los saberes trabajados en los diferentes encuentros pedagógicos. Una evaluación que dista del mecanicismo y la memorización y busca el reconocimiento de lo que los niños y jóvenes aprenden a hacer con los saberes que se construyen desde cada una de las áreas.

La política educativa puso a disposición de la comunidad en general, los documentos que orientan el diseño, promoción y evaluación de los aprendizajes, tales como los Estándares Básicos de Competencias, los Lineamientos Curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje, el Decreto 1290, entre otros. En lo que corresponde al área de lengua castellana, se hace referencia a las dos competencias focalizadas por el MEN, es decir, las competencias de la lectura

y la escritura y la determinación de los tres componentes, el semántico, el sintáctico y el pragmático.

Ahora bien, así como se orienta la enseñanza y el aprendizaje por competencias, también se indica la evaluación por competencias. Al respecto, el MEN ubica a los actores de la educación en torno a su concepción de una evaluación que debe desarrollarse de manera coherente en términos conceptuales, pedagógicos y didácticos, siendo puente entre los ideales del Proyecto Educativo Institucional y las necesidades de los niños y jóvenes que conforman la comunidad estudiantil. Lo anterior destaca la oportunidad que tiene la institución educativa de trazar sus propias orientaciones en aprovechamiento de la autonomía que le otorga la política nacional, estableciendo en el PEI los criterios priorizados para la enseñanza y la evaluación, en concordancia a lo que cada niño debe saber, saber hacer y saber ser, de acuerdo a las condiciones de su realidad inmediata. ¿Se estará cumpliendo actualmente dicho ideal?

Es por ello que emerge la necesidad de promover espacios de reconocimiento, evaluación y retroalimentación de las prácticas evaluativas, que permitan identificar el nivel de aprovechamiento y cumplimiento de las orientaciones dadas en torno a la evaluación, considerando que los actores responsables inmediatos son los mismos docentes. Impera en este sentido la necesidad de conocer y develar sus fundamentos y concepciones en torno al fenómeno focalizado, e intentar recoger las experiencias y perspectivas que generan en sus estudiantes. Autores como Stiggins (2007) al analizar el mismo problema de estudio ha considerado que:

El principal desafío que enfrentamos actualmente en las escuelas en lo relativo a evaluación es asegurar que las prácticas sanas lleguen a cada aula, que las evaluaciones se usen para beneficiar a los alumnos... Este reto ha permanecido sin ser atendido por décadas y parece que ha llegado el tiempo de conquistar esa última frontera de la

evaluación: el uso efectivo de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje. (p.10)

El desafío que plantea Sttingins no es ajeno a lo que se vive en la realidad educativa colombiana en tanto que es común escuchar en los pasillos de las instituciones, así como en los espacios de socialización de padres y estudiantes, una queja que tiene como común denominador la continuidad de un proceso de evaluación tradicionalista, caracterizado por la exigencia de la memorización y la concepción de lo que en algún momento Freire (2014) considero como educación bancaria dentro de una pedagogía del oprimido, en la cual el estudiante asume un rol pasivo frente a su propio aprendizaje; dificultades que tienen su arraigo en limitaciones u obstáculos tan puntuales como las expuestas a continuación:

Las prácticas prevalecientes que prestan más atención a la calificación y la asignación de los alumnos a niveles de desempeño que a retroalimentarlos sobre la forma de mejorar; la falta de conciencia que prevalece entre los maestros sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos; y el alto impacto de los resultados de las pruebas nacionales y estatales, que animan a los maestros a centrar la atención en el contenido de las pruebas y en preparar a los alumnos para ellas. (Harlen, 2007, p. 31)

Harlen, en su análisis y reflexión menciona obstáculos que se arraigan en el actuar propio de los docentes, haciendo una consideración de su responsabilidad en respuesta a factores intrínsecos y extrínsecos de su práctica pedagógica y evaluativa. En primer lugar, enuncia el obstáculo de los objetivos que se persiguen institucionalmente de ubicar a los estudiantes en una jerarquía de desempeños y logros, descuidando las oportunidades de mejoramiento que se desprenden de los resultados más bajos y por ende de la identificación de las falencias manifestadas por los educandos. Añade un elemento alta trascendencia, la concientización del

docente, resaltando el escaso interés por indagar acerca de las necesidades propias de la comunidad estudiantil que le pertenece; lo que permite inferir en una enseñanza descontextualizada y poco pertinente con su contexto inmediato.

Seguidamente, finaliza su análisis enunciando un factor extrínseco que existe en algunos países y que influyen (positiva y/o negativamente) en el diseño de las prácticas evaluativas, haciendo referencia a las pruebas externas y a la preocupación que tienen los docentes por preparar a sus estudiantes para la participación adecuada en la misma. En el caso de Colombia, el Icfes (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) se encuentra vinculado al Ministerio de Educación Nacional ofreciendo un servicio evaluativo que cubija todos los niveles de escolaridad al tiempo que promueve la investigación y el mejoramiento de la calidad educativa a partir de los resultados de sus pruebas (Exámenes de Estado, Prueba Saber), las cuales son diseñadas teniendo en cuenta los estándares establecidos en las políticas educativas nacionales.

En lo que corresponde al área de Lengua castellana (como interés del grupo investigador del presente estudio), se destaca que las Pruebas Saber enfocan su examen en la valoración de las competencias desarrolladas en torno a la Lectura Crítica, apostando a la oportunidad de centrar el proceso educativo en pro de la promoción del pensamiento crítico, que trascienda la vida misma de los estudiantes, sus realidades, su sociedad, su cultura (Cadavid, 2006). Una evaluación externa que suscita en las instituciones educativas del país la responsabilidad de abordar la reflexión acerca de la enseñanza y la evaluación de la lectura, focalizando el desarrollo de habilidades y promoviendo acciones consecuentes como la toma de decisiones, el debate, las comparaciones y la promoción del juicio de valoración a partir de los criterios que se construyan conjuntamente en los encuentros pedagógicos.

Lo anterior se constituye en un reto a la docencia, que implica la sensibilización propia ante la importancia de implementar estrategias de evaluación formativa en torno a la lectura y a la apropiación de sus niveles (literal, inferencial y crítico), reuniendo tanto las indicaciones de la matriz de referencia del Icfes, así como el aporte de autores que han ahondado en el tema. Cassany (2006), por ejemplo, distingue la lectura de líneas como una lectura que propende por la identificación de la información literal o explícita, la lectura entre líneas como una lectura inferencial que propende por la comprensión de lo implícito y la lectura detrás de líneas, que permite comprender un texto a partir de la identificación de la ideología que subyace.

Si se conserva la idea de configuración de las prácticas evaluativas de acuerdo a la Prueba Saber, se abren espacios para estudiar las distintas maneras como los docentes diseñan y desarrollan la evaluación interna en el área. Esta relevancia, se relaciona con la necesidad de desarrollar una estrategia para lograr aprendizajes significativos a base de experiencias activas, pues “el acto de lectura se produce de una manera automática” (Solé, 1998, p.6); por tanto, el docente está llamado a usar estrategias, metodologías y prácticas dentro del aula, que generen y permitan en el estudiante verdaderas experiencias y procesos basados en el ejercicio lector, es decir, logrando la conexión entre los estudiantes y los textos, su estructura interna y externa en una única experiencia lectora.

Específicamente, el análisis que sugiere el reconocimiento de las prácticas evaluativas desde el área de lengua castellana y la exaltación de la lectura crítica, posibilita la necesidad de realizar la comparación entre los resultados de las pruebas internas y las externas, identificando sus falencias y fortalezas, y abre la oportunidad de establecer criterios de mejoramiento que impacten los resultados (Barón, 2016) tanto en el área lengua castellana como en las demás áreas del currículo. Es así como se relaciona en el presente estudio una necesidad imperante tanto de

los procesos de enseñanza como de evaluación para el fortalecimiento de la Lectura Crítica, haciendo referencia a la apuesta por la interdisciplinariedad.

Uno de los problemas que experimentan los estudiantes es precisamente su dificultad por comprender los diferentes tipos de texto, con intenciones comunicativas diversas, así como su estructura y las funciones del lenguaje que promueven. Es cierto que desde el área de lengua castellana aprenden a identificarlos y diferenciarlos, pero la falta de práctica en el desarrollo académico de las demás asignaturas aporta a las dificultades manifestadas por los estudiantes en los resultados de las pruebas externas en las cuales participan. Lamentablemente los docentes de otras disciplinas no promueven la lectura crítica desde sus prácticas de enseñanza y evaluación lo que limita la consolidación de la calidad educativa y las experiencias de aprendizaje exitosas; realidad que se puede evidenciar en la institución educativa colegio Manuel Antonio Rueda Jara.

Se hace necesario resaltar que la preocupación que generan los procesos evaluativos, basados en el mecanicismo de las actividades de comprensión lectora, es la devaluación de la habilidad comunicativa en general durante todo el recorrido de la escolaridad. Lo anterior quiere decir, que el mecanicismo aleja a los estudiantes de las experiencias lectoras significativas y de la capacidad de desarrollar procesos de pensamiento de manera integral, aumenta las barreras para acceder al conocimiento el cual es segmentado en las áreas del currículo y está distanciado de su realidad y de sus intereses. La Institución Educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara del municipio de Villa del Rosario, reconoce que, a pesar de los esfuerzos por mejorar sus resultados en relación con la Lectura Crítica, no ha sido posible considerando que no se concientizó a la comunidad oportunamente acerca de la interdisciplinariedad de la lectura tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en el diseño de la evaluación.

Es necesario tener en cuenta que el colegio Manuel Antonio Rueda en el área de humanidades, específicamente en la asignatura de lengua castellana, desde ocho años viene implementando el proyecto lector bajo el nombre *Pensadores Críticos*; en el cual se trazaron como objetivos: diseñar un manual de estrategias para promover el pensamiento crítico en el aula; desarrollar el plan lector durante todo el año; e implementar los miércoles de lectura, en la primera hora, en todas las aulas de clase. Es lamentable su ineficiencia en la institución, causada por la falta de información de los demás docentes o por falta de voluntad para aplicarlo en todos los grados, niveles y disciplinas, en las que se prepara el educando a lo largo de su etapa escolar.

Es consecuente pensar que los malos resultados obtenidos explican las razones o motivos que se tienen para proponer metodologías y estrategia innovadoras, en pro del mejoramiento de los resultados de las pruebas internas y externas para los estudiantes de noveno grado. Estos estudiantes se encuentran en el punto medio de la formación próximos a finalizar su educación básica y debe contar con competencias lectoras apropiadas; las cuales le permitirán obtener mejores resultados en los procesos académicos venideros y en las pruebas Saber. Debido al interés por lograr mejores desempeños de los estudiantes en las diferentes pruebas, algunos docentes de otras disciplinas han venido implementando proyectos aislados para mejorar las prácticas de aula que no logran resolver apropiadamente esta problemática educativa.

Por lo antes expuesto y de acuerdo a los resultados que muestra el Índice Sintético de Calidad (ISCE) del año 2017 en relación con los estudiantes de noveno grado, se pueden visualizar debilidades muy notorias respecto al componente lector y específicamente al avance en los ejercicios de práctica en la competencia lectora. Esta situación se puede relacionar con la afectación del rendimiento académico en todas las asignaturas reflejando la realidad de las falencias de aprendizaje actuales. Al respecto, se puede evidenciar que el 65% de los estudiantes

no relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto; el 59% no identifica información de la estructura explícita del texto; y el 58% no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Cartilla de resultados de la Prueba Saber).

En síntesis, existe una necesidad por conocer y comprender la postura paradigmática evaluativa de los docentes que orientan los procesos de formación en el área de lengua castellana de la Institución Educativa Manuel Antonio Rueda Jara, lo cual establece la necesidad de identificar las concepciones y fundamentos en las cuales se cimientan, al igual que el reconocimiento de sus alcances de acuerdo a los resultados de los estudiantes que cursan noveno grado, último nivel de la educación básica según la política educativa nacional. Es así como se logra la construcción de un verdadero plan de mejoramiento que impacte no sólo la práctica evaluativa de los docentes del área en mención, sino, además, la de todas las áreas estipuladas en el currículo académico de la institución.

1.2 Formulación del Problema

En consecuencia, con la realidad descrita, la presente investigación plantea la necesidad de comprender ¿De qué manera la postura paradigmática evaluativa de los docentes de lengua castellana trasciende en el desempeño de los estudiantes del grado noveno de la institución educativa colegio Manuel Antonio Rueda Jara en la prueba de Competencia Lectora?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general. Comprender la trascendencia de la postura paradigmática evaluativa del docente de lengua castellana en el desempeño en Competencia Lectora de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Manuel Antonio Rueda Jara.

132 Objetivos específicos. Reconocer la concepción paradigmática que rige las prácticas evaluativas de los docentes del área de lengua castellana de la Institución Educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara de Villa del Rosario.

Analizar comparativamente los resultados de las competencias básicas del área de lengua castellana de los estudiantes del grado noveno y el desempeño en la prueba de Competencia Lectora aplicados por el Estado.

Inferir el fortalecimiento de la Competencia Lectora desde la reflexión de las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes de la Institución Educativa Manuel Antonio Rueda Jara.

1.4 Justificación

Los estudios alrededor de las prácticas evaluativas traen consigo la posibilidad de conocer, comprender y transformar los procesos educativos que se llevan a cabo en los diferentes contextos, al tiempo que propicia información consistente y veraz (pero no absoluta) para la reflexión en la sociedad académica interesada. El presente trabajo, titulado *Trascendencia de la postura paradigmática evaluativa del docente de lengua castellana en el desempeño en lectura crítica de los estudiantes de grado noveno en la institución educativa colegio Manuel Antonio Rueda Jara, Villa del Rosario* surge del desconocimiento de la realidad de las prácticas evaluativas, especialmente las posturas paradigmáticas que las rigen y su trascendencia. Este último aspecto en relación con la preocupación por la participación en las evaluaciones externas, específicamente la Prueba Saber.

En este sentido, es importante comprender que, al descubrir la postura paradigmática de la evaluación en los docentes, se abre la oportunidad de identificar los fundamentos ontológicos, pedagógicos y metodológicos, entre otros, con los cuales el educador concibe, diseña y promueve

los procesos de evaluación en el área del conocimiento que orienta. De allí la oportunidad de develar los elementos intrínsecos y extrínsecos que influyen en el ejercicio docente, especialmente al momento de propiciar la evaluación de los aprendizajes. Por otra parte, se recurre a la Prueba Saber, en tanto que, al ser una prueba externa, ayuda a determinar si la institución educativa focalizada cumple con las políticas educativas públicas que orientan a la promoción del aprendizaje y la evaluación por competencias.

Ahora bien, el tercer eje de la investigación lo constituye el reconocimiento de la Lectura Crítica, considerando su prevalencia en la valoración de los desempeños de los estudiantes que participan de las pruebas de calidad de índole nacional. En este sentido, el presente estudio parte de las concepciones que rigen las prácticas evaluativas de los docentes que orientan el área de Lengua castellana en la Institución Educativa Manuel Antonio Rueda Jara, considera la experiencia de los estudiantes en función a las pruebas internas y externas y, analiza su trascendencia en el desempeño de estos actores en la prueba de lectura crítica específicamente.

En la actualidad se hace cada vez más necesario que el estudiante entienda y se apropie de las competencias del área de lenguaje (caso particular de la investigación), teniendo en cuenta elementos de carácter gramatical, de significados, literarios, entre otros. Todos ellos son igualmente importantes y necesarios para el crecimiento personal del joven y adolescente que está en una edad crucial en cuanto al desarrollo de su madurez y el aprovechamiento del plan de estudios en función a su proyecto de vida. Es por ello que el análisis de los resultados de las pruebas externas determina la oportunidad de establecer verdaderas estrategias de mejoramiento para toda la comunidad educativa y en las diferentes asignaturas que son evaluadas. Pero su efectividad sólo será posible al momento de involucrar reflexiva y conscientemente a los dos actores educativos (docentes y estudiantes), logrando el diseño y promoción de una evaluación

por competencias de calidad y pertinente con las realidades propias de la comunidad estudiantil.

Es claro que la formación de educandos que tengan habilidades y competencias que permitan su crecimiento, es de suma importancia; pero además de eso, directamente e indirectamente se genera un impacto en la sociedad, pues son estos educandos los que, al tener mayores competencias, permiten que una sociedad mejore y avance. Se puede afirmar que todo proceso, práctica evaluativa o trabajo en el aula de clase, debería tener como justificación y evidencia, la aplicación del conocimiento adquirido en el desarrollo de la vida práctica, productiva y competente, tanto en el mundo escolar, como laboral.

De esta manera, este proyecto investigativo tiene como alcance una caracterización, donde se indaga el estado actual del proceso evaluativo dentro de la institución educativa Manuel Antonio Jara del municipio de Villa del Rosario. Por lo tanto, la investigación toma como objeto de estudio los documentos que reposan en la institución y que contienen información pertinente a la investigación; conjuntamente se toman los resultados de las pruebas externas e internas del grado noveno de la institución educativa, siendo bases documentales. Además, se vincula a treinta y nueve estudiantes del grado noveno y a los docentes del área de español que dictan en la institución educativa. Para garantizar la confiabilidad de los resultados del proyecto, esta investigación se realiza en una secuencia establecida en tres fases, con una metodología cualitativa de diseño hermenéutico y con método interpretativo; en el cual se utilizan instrumentos de matriz documental, entrevista y encuesta, que permiten analizar con argumentos el objeto de la investigación y lograr los objetivos propuestos.

A nivel de la institución educativa, es importante promover el mejoramiento continuo de los procesos educativos que permiten aumentar la calidad educativa del servicio formativo que ofrece la institución Manuel Antonio Jara. Es por ello, que la investigación busca dar un aporte

en la mejora de los procesos evaluativos y que permita mejorar el aprendizaje. Estos aportes se deben ver reflejados en los resultados de las pruebas externas e internas que presentan los estudiantes de noveno de la institución educativa en mención. A nivel personal, los resultados de esta investigación permiten el análisis y la retroalimentación de los procesos educativos, lo cual favorece una reflexión personal de las labores académicas y pedagógicas que realizan los investigadores. Este proyecto, además ofrece la adquisición de nuevos saberes que procuran el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, dentro de las actividades educativas que los investigadores desarrollan de forma cotidiana y que deben dirigirse hacia una educación de calidad y de constante reflexión.

Capítulo II: Marco Referencial

La investigación se fundamenta en la implementación de una categorización (anexo 2), en la cual se establecen las categorías generales que generan una ruta clara y precisa para determinar los aportes y soportes del proyecto investigativo. Esto, permite la identificación de los referentes y bases teóricas que, dentro del trabajo investigativo, son tomados para el análisis y que den aportes a la reflexión del objeto de estudio.

2.1 Antecedentes

Para la investigación es necesario la consulta de diferentes fuentes o trabajos relacionados con el tema a nivel internacional, nacional y regional, para que den el fundamento teórico requerido al análisis claro y significativo. Después de investigar varias fuentes de investigación a nivel internacional, nacional y regional/local, se lograron identificar algunos, trabajos y artículos pertinentes sobre la trascendencia de la lectura crítica en la evaluación de esta competencia. Estos estudios son evidencia del progreso de las competencias comunicativas en el área de lengua castellana, la cual es protagonista y cuyo centro de intereses es la investigación en la educación.

2.1.1 Internacional. En el ámbito internacional es importante mencionar un primer trabajo titulado “evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes” de Cardona, Jaramillo & Navarro (2016), el cual fue desarrollado bajo un diseño metodológico mixto donde se pretendió desarrollar competencias para la solución de problemas mediante diferentes tipos de lógicas (proposicional y de predicados), métodos de razonamiento y de deducción, esta investigación se basó principalmente en los aportes de Medina y Domínguez (2006); Medina (2009, 2010); Medina, Sevillano y de la Torre (2009); Medina, Domínguez & Cacheiro (2010); Ramos y Levi (2009); De Ketele & Gerard (2005); Campanale & Raîche (2008)

en Evaluación por competencias en la cual se usó la Integración de cuestionarios, narrativas, grupos de discusión y entrevistas aplicadas a las modalidades autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Este trabajo concluyó que la evaluación de las competencias discentes tanto genéricas como profesionales representa un gran problema didáctico para el profesorado universitario. En consecuencia, se han aportado fuentes e investigaciones valiosas para construir un modelo, pruebas y tareas más pertinentes para evaluar el dominio que los estudiantes han alcanzado de tales competencias. Se observó que el modelo de evaluación más pertinente es el correspondiente a la colaboración con autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación situando a cada estudiante en un proceso de implicación y desarrollo integral de las competencias a explorar, con la aplicación de la perspectiva cuantitativa, final y justificativa global de lo conseguido en las competencias profesionales.

Este trabajo aporta a la investigación unos aspectos claves que se encuentran inmersos dentro del proceso de la evaluación como lo son las dificultades didácticas que conlleva aplicar dicha evaluación estandarizada, esto permite establecer una vinculación de estas dificultades y demás aspectos con la formación integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual se vinculen modelos, pruebas y tareas más contextualizadas y significativas al estudiante, donde este a su vez perciba e incorpore su proceso de formación desarrollando las competencias profesionales, lo que permite que la evaluación aporte nueva información a la construcción del proceso de formación que el docente imparte.

Un segundo trabajo corresponde a “Un cambio de paradigma en la evaluación: de los tests tradicionales a la evaluación de desempeño” de Jalo, Pérez & Piris (2015), desarrollado bajo un método cuantitativo y cualitativo el cual buscaba la percepción de la necesidad de encontrar una

conexión entre la enseñanza y las formas de evaluación utilizadas, partiendo de la base de que la evaluación no puede estar alejada de la práctica del aula, esta investigación uso los aportes de las prácticas de enseñanza y aprendizaje más allá de la evaluación de (AdairHauck, Glisan, Koda, Swender, & Sandrock, 2006) demostrando que la evaluación no puede ser solo concebida como instrumento de medición del aprendizaje del alumno, sino que también debe constituir un proceso que proporcione información acerca del camino que el alumno transita en la adquisición de conocimiento, habilidades y actitudes

Ahora bien, de este trabajo se puede concluir que las investigaciones actuales sobre evaluación proponen enfoques alternativos en relación a la misma, los cuales buscan establecer una relación más directa entre la enseñanza y la evaluación. La implementación de evaluaciones basadas en el desempeño, con formatos y modelos auténticos junto con descripciones de las expectativas de desempeño de los alumnos contribuye a conectar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Así mismo este tipo de evaluación puede tener un efecto washback el cual se refiere al impacto de las pruebas en el diseño curricular en la enseñanza y puede brindar información útil para mejorar el diseño

Este trabajo aporta un enfoque comparativo entre la evaluación del docente y su práctica educativa, lo que permite anexar a la investigación una visión más amplia y clara, en la cual se ve reflejada la importancia de la evaluación dentro de los procesos de formación de los estudiantes, es decir aportando a la investigación un enfoque claro de la necesidad de la evaluación tanto de los alumnos como del profesorado, lo cual permita determinar el avance de los procesos evaluativos con lo que se busca determinar el nivel de los procesos de formación, sin dejar a un lado la relación existente de la evaluación con lo ajustes del proceso educativo que mejoran la calidad de las prácticas de formación del docente y del estudiante .

Un tercer estudio corresponde a “Uso de la evaluación en un contexto de múltiples agentes: el caso del plan de desarrollo rural del país vasco (en el marco de la UE)” de Díez, Izquierdo & Malagón (2010) el cual es su principal objetivo fue incrementar la utilidad social de la evaluación en un contexto específico, el de la política de desarrollo rural en el País Vasco con un enfoque participativo en evaluación, donde se busca garantizar la sostenibilidad del desarrollo rural, en esta se plantea que las mediciones siempre deben estar orientadas por los criterios de gobernanza aplicables a los programas de desarrollo sostenible, criterios tales como la participación de los diferentes agentes implicados, la obtención de consensos, la transparencia, o el logro de la eficacia y la eficiencia de los programas.

Como reflexión final se puede decir que la puesta en práctica de la participación en evaluación no es una tarea fácil. Existen obstáculos al proceso de participación que lo convierten en un trabajo exigente y complejo, así mismo las actitudes de los actores hacia el proceso evaluativo llevado a cabo y su voluntad de trabajar en colaboración con el equipo evaluador, estuvo fuertemente afectada y condicionada por un número amplio de factores externos. Entre los obstáculos de tipo social y cultural, Sin embargo, a pesar de las dificultades de partida descritas, la evaluación con-siguió alcanzar un nivel de participación elevado, especialmente entre los equipos de gestión, expertos y agentes sociales

Este trabajo aporta a la presente investigación un aspecto fundamental claro para el proceso de evaluación el cual debe estar presente en todo momento, el cual es la participación de los autores del proceso de formación lo que permite que el aprendizaje y las practicas evaluativas sean contextualizados lo que permite establecer y lograr una formación más integral, donde los partícipes del proceso educativo logren vincular sus aprendizajes con el medio donde se encuentran, lo que con lleva a que dicha formación sea significativa, por ello para la

investigación establecer esta relación entre los autores y el proceso de formación es fundamental ya que permite tener un horizonte de análisis para la información obtenida.

2.12 Nacional. En el ámbito nacional es importante mencionar un primer artículo “Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral” de Ortiz & Guerra (2015), desarrollado bajo un diseño metodológico mixto y un paradigma cualitativo, cuyo objetivo principal era buscar estudiar el desarrollo de las habilidades comunicativas, y el fortalecimiento de competencias lectoras, escriturales y orales en estudiantes universitarios, y analizar la lectura como un proceso social, con miras a la formación de una cultura amiga de la consulta de libros, de la producción escritural y oral; que impactará en su vida personal, familiar, profesional y laboral, este estudio se basó principalmente en los aportes de González & Vega (2010), en su trabajo Prácticas de Lectura y Escritura en Cinco Asignaturas de Diferentes Programas de la Universidad Sergio Arboleda, el cual se realizó a 62 estudiantes de diferentes programas académicos de la universidad antes mencionada, aplicando en ellos un cuestionario cualitativo de 49 preguntas abiertas, un cuestionario cuantitativo de 49 preguntas cerradas, así como guías de observación.

El trabajo concluyó que es necesario optimizar y contextualizar la práctica pedagógica en el aula, explorando el hipertexto, practicando la escritura en foros, chat, redes sociales, y expresando opiniones en webinar o teleconferencias; pues los jóvenes de hoy anhelan aprender el uso del lenguaje empleando todos los recursos que ofrecen las TIC, como las herramientas más inherentes a su naturaleza práctica y vigente. Los programas de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas (español o lengua castellana) deben abandonar las prácticas tradicionales impuestas, y abrazar y poner en práctica aprendizajes significativos fundamentados en métodos abiertos, prácticos, y atractivos, secundados por una pedagogía afectiva o emocional.

Y los ambientes académicos para el aprendizaje de las competencias comunicativas, deben construirse de manera horizontal y consensuada con el estudiante, donde se respire un clima de respeto mutuo, camaradería, libertad de expresión y respeto por la diferencia. Son espacios donde más que hablar se va a escuchar, a reflexionar, a aprender a aprender cómo leer, escribir y hablar correctamente.

Este trabajo aporta unos referentes teóricos, que establecen la importancia de las competencias lectoras pues su temática está enfocada en el desarrollo de las competencias comunicativas mediante la lectura crítica, que es en parte el objeto de investigación, aunque el artículo del proyecto está enfocado a las herramientas y recursos tecnológicos, en la actualidad y por la necesidad en época de pandemia es fundamental introducir activamente estos instrumentos que permiten que los estudiantes sean más participes de su proceso de formación logrando aprendizajes significativos, donde las competencias adquiridas toman una postura más relevante en su diario vivir.

Un segundo trabajo corresponde al artículo “La evaluación de la competencia lectora a través del aprendizaje cooperativo” de Lasso (2018), siendo esta una investigación desarrollada bajo un diseño metodológico cualitativo cuyo propósito principal era determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo como estrategia para la evaluación de las competencias lectoras en el área de lenguaje de los estudiantes de quinto de la básica primaria de la escuela Manuel Antonio Bonilla en el Espinal (Tolima), esta investigación se sustentó en los aportes de Flores Coll & Duran Gisbert (2016), en su trabajo “Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora” el cual fue aplicado en un docente y 22 estudiantes, utilizando observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o

comunidades

En el desarrollo de este trabajo se determinó que la incidencia del aprendizaje cooperativo como estrategia para la evaluación de las competencias lectoras en el área de lenguaje muestra un avance positivo en los estudiantes de quinto de la básica primaria de la escuela Manuel Antonio Bonilla en el Espinal (Tolima), puesto que los estudiantes aprenden de sus pares académicos, construyendo conjuntamente el conocimiento y generando mejores niveles de comprensión de lo leído. Es importante que los estudiantes tengan disciplina lectora puesto que una persona que lee todos los días desarrollara buenos hábitos de lectura y podrá realizar el proceso perceptivo con mayor eficacia, en la medida en que el reconocimiento de los símbolos y las señales se mejora con el ejercicio, y con ello mejorará el proceso comprensivo.

Este trabajo aporta a la investigación conceptos claves para las estrategias en la evaluación de la competencia lectora a través del aprendizaje cooperativo, el cual permite fortalecer y analizar los niveles de calidad de la comprensión lectora y de la evaluación formativa de los procesos de formación en los estudiantes lo que permite establecer herramientas que se puedan aplicar en la comprensión lectora a nivel grupal e individual en proceso de evaluación institucional, con esto la investigación profundiza las diferentes estrategias aplicadas en diferentes ámbitos con diferente enfoque que permita que el proceso de lectura sea más dinámico y significativo.

Un tercer trabajo corresponde al artículo “Evaluación de competencias con apoyo de un sistema de gestión de aprendizaje” de Cardona, Jaramillo & Navarro (2016), esta investigación se llevó a cabo bajo un diseño metodológico cuantitativo y su objetivo fue desarrollar competencias para la solución de problemas mediante diferentes tipos de lógicas (proposicional y de predicados), métodos de razonamiento y de deducción, este estudio fue aplicado a un grupo de 36

estudiantes a los cuales se les solicitó su participación de manera voluntaria y mediante consentimiento informado, La investigación estuvo soportada en un diseño Inter grupos con grupo control y experimental, con medida pretest y posttest.

En este trabajo se concluyó que La experimentación con los estudiantes se llevó a cabo durante catorce semanas del segundo semestre académico del 2015. En la primera y última semana de clase se aplicó respectivamente un instrumento para pretest y posttest, con diez preguntas en una escala de Likert de 1 a 5, a partir de las cuales se pretendía que los estudiantes aportaran información sobre dos aspectos el primero son las consideraciones de los mismos en relación con la utilidad de la metodología de proyectos formativos en su aprendizaje y la segunda es la apreciación de los educandos con relación a la contribución de la evaluación dentro del proceso de formación.

Este trabajo aporta a la investigación un nuevo enfoque en la práctica evaluativa donde las competencias son ligadas a la percepción del estudiante, y esta es tomada dentro de la investigación como un eje fundamental en la evolución constante que deben tener los procesos de formación, además, permite que dentro de la investigación se logre analizar y contrastar la información permitiendo a los investigadores ampliar su visión de esta temática, siendo un gran aporte a la investigación actual, ya que permite observar como las percepciones de los estudiantes influyen de manera positiva y negativa a los resultados del proceso de evaluación.

2.13 Regional. En el plano regional se encuentra el trabajo “estrategias didácticas para la implementación de la lectura comprensiva en los niños y niñas del Centro Educativo Rural (CER) TANE del municipio de Chitagá, Norte de Santander” de Castillo (2009) en el cual encontramos como objetivo principal era indagar las causas por las cuales existe un bajo interés por la lectura en los estudiantes de la sede principal del centro educativo, esta investigación es de modelo

mixto, cualitativo y cuantitativo, luego de analizado el bajo rendimiento académico de los estudiantes se detectan falencias en la lectura lo que conlleva a que los estudiantes tengan falencias en el aula de clase, gracias a estos resultados se procede a buscar posibles soluciones a esta problemática, aprovechando el proyecto enjambre que entre otras cosas propone la investigación como estrategia pedagógica, se da inicio a la propuesta con estudiantes de 3° y 9° quienes desarrollan actividades para crear el hábito de lectura en la comunidad educativa, al igual que en sus hogares y en jornadas socioculturales donde se invite e integre al padre de familia a participar activamente del proyecto.

Analizando los resultados de esta investigación se pudo concluir que los docentes priman la comprensión lectora como una habilidad, esto es la capacidad para entender, sin embargo, los mismos no tienen en cuenta que en la comprensión lectora se desarrollan procesos de construcción e interrelación entre los saberes que el estudiante posee y la nueva información que el obtiene al procesar la misma, lo cual requiere del acompañamiento y orientación del maestro para poder alcanzar la comprensión y no solamente resultados, en conclusión el proceso de comprensión lectora se alcanza cuando se logra la construcción e interrelación de los saberes, esto es cuando el estudiante mediante el uso de inferencias e hipótesis, es capaz de realizar interpretaciones de la información implícita y asumir una posición crítica frente al texto, situaciones que son poco frecuentes durante las clases de comprensión lectora en los grados terceros de la ENSUP.

Este trabajo aporta a la investigación el poder establecer herramientas que se puedan aplicar en el proceso evaluativo de la institucional, llevando un análisis de los procesos y las necesidades que esto fundamenta, de acuerdo con los tiempos, tipo de alumnos y el lugar, los cuales con llevan a determinar si los procesos evaluativos son efectivos y significativos. Para la investigación en curso es primordial establecer la relación entre el aprendizaje significativo y los

saberes transmitidos por el docente, donde el estudiante interprete, analice y aplique sus competencias lectoras lo que permite que este unifique sus saberes con los procesos de evaluación.

Un segundo trabajo corresponde a “propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de matemáticas con estudiantes de 5° grado del instituto técnico nacional de comercio” de Gallardo & Smith (2018) cuyo objetivo era Diseñar una propuesta pedagógica que fortalezca la comprensión lectora en el área de matemáticas con estudiantes de 5° grado del Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Cúcuta, Departamento Norte de Santander con una investigación de tipo descriptiva y un paradigma cualitativo, con un método de estudio de Investigación Acción, este estudio se desarrolló en cuatro fases Fase I: Planteamiento de la situación problemática; Fase II: Análisis de datos; Fase III. Resultados y Fase IV: Diseño de la Propuesta, por otra parte, esta investigación se logra que cada uno de los miembros de la comunidad a investigar sea consciente de la necesidad de opinión con el propósito de mejorar las posibles falencias detectadas y proceder a emplear estrategias que conviertan en fortalezas las debilidades que se hayan podido presentar.

El estudio permitió develar desempeños muy regulares en el trabajo individual de los estudiantes, puesto que cuando se les solicitaba que la socialización de sus respuestas las mismas eran poco acertadas y poco contundentes, contrario a lo que sucede en el trabajo grupal. En palabras de los docentes, el trabajo colectivo es una herramienta efectiva en el desarrollo de las habilidades para la resolución de problemas, así mismo se evidencio que los estudiantes al trabajar en estos grupos se mantienen ocupados y no se genere desorden en el aula de clase, pero al mismo tiempo la interacción entre el estudiante y el profesor es poca, y no se evidencia un seguimiento exhaustivo al trabajo desarrollado, puesto que son generalmente 2 o 3 representantes

de cada grupo quienes toman la vocería del mismo.

El aporte del trabajo a la investigación es una visión de la necesidad de aplicar procesos de enseñanza que vinculen nuevas estrategias que permitan desvincular el concepto del aprendizaje meramente individual y vincule la necesidad de establecer el aprendizaje grupal, donde el estudiante tenga mayor libertad de su proceso de formación y el docente sea más analítico de las debilidades que observa de las competencias, permitiendo además que para la investigación actual sea fundamental la vinculación de nuevas metodologías del proceso de formación de la competencia lectora.

Un tercer trabajo corresponde al artículo titulado “*Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación de competencias en el área de ciencias sociales en un colegio del municipio San José Cúcuta 2017*” realizado por Mendoza (2018). El trabajo consiste en caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del área de ciencias sociales de los grados de primero a quinto de básica primaria; donde se aplica una metodología histórico-hermenéutico. La conclusión indica que las prácticas, aunque contribuyen a los aprendizajes de los estudiantes, éstos tienen algunas deficiencias, puesto que el manejo didáctico es eficiente y el epistemológico no concuerda con la práctica.

Este trabajo aporta a la investigación una visión sobre cómo los procesos evaluativos deben ir entrelazados para que sean significativos e integrales dentro de la formación de los estudiantes. Se puede, además observar como los procesos integrales son significativos para la formación de calidad dentro de las instituciones educativas, lo cual es el ideal que debe buscar dicha formación, es por ello que para la investigación en curso es fundamental la integración de las características pedagógicas de los docentes las cuales son en algunos casos aisladas y no compartidas en pro del mismo horizonte.

2.2 Marco Teórico

El soporte teórico permite que la investigación sea comprendida desde los estudios de autores que han profundizado en torno al proceso de la evaluación, tomando como categorías fundamentales, el proceso de la evaluación, la práctica evaluativa, la lectura crítica y la interdisciplinariedad. Estos aspectos son tratados a continuación (ver figura 1).

Figura 1.
Categorías deductivas



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías aquí enunciadas otorgan los fundamentos propicios para la comprensión del fenómeno de la evaluación, las condiciones en que participan los actores educativos y la trascendencia en miras a la Prueba Saber focalizando la lectura crítica. El valor agregado de la investigación lo constituye la categoría de la interdisciplinariedad, en tanto que desde la descripción del problema se ha identificado un trabajo aislado en la práctica evaluativa del docente que afecta la verdadera apuesta por el fortalecimiento de la competencia limitando el desempeño de los estudiantes en los procesos de evaluación interna y externa que les corresponde en cada nivel de escolaridad.

221 Procesos de evaluación. Los procesos evaluativos se han constituido y establecido como un eje fundamental en la educación. Los mismos son tenidos en cuenta como un aspecto inseparable y primordial en la labor pedagógica que se desarrolla en cada uno de los niveles de

escolaridad y demandan el análisis constante de todas las características que lo vinculan tales como la práctica evaluativa, las estrategias y los criterios previamente establecidos. Para reafirmar el concepto de procesos, se referencia el planteamiento de Cerda (2000), quien lo considera como la oportunidad de “conocer las dificultades, donde se establece y se organizan los logros y donde podemos apreciar los resultados de los logros propuestos” (p. 226). De la misma manera, autores como Rodríguez Espinar (2000) proponen el reconocimiento de una serie de fases que enmarcan el antes, el durante y el después la evaluación de la siguiente manera

[...] fases: Establecimiento de los objetivos de la evaluación, asignación de las tareas a realizar por el alumnado, fijación de los criterios de realización de los mismos, explicitación de los estándares o niveles de logros, tomar muestras de las secuencias de los alumnos, valoración de dichas ejecuciones, retroalimentar adecuadamente al alumno, toma de decisiones. (Angulo, 2008, p.33)

Lo anterior quiere decir que la evaluación considerada como proceso, dista de ser una actividad improvisada o aislada de las demás situaciones educativas y, por el contrario, demanda a sus diferentes actores, especialmente los docentes, la dedicación oportuna para el diseño, desarrollo y análisis de la misma. Al especificar el planteamiento de logros, de criterios y de objetivos, el autor motiva a que los docentes se concienticen de la esencia y funcionalidad de la evaluación dentro del proceso formativo que orientan desde su práctica pedagógica. Paralelo a ello, establece la necesidad de materializar dicha intencionalidad en unas estrategias, recursos y ambientes propicios para el proceso evaluativo que ha concebido.

Por otra parte, diferentes autores señalan el vínculo estrecho que existe entre los procesos de evaluación y el currículo institucional (De Camilloni, 2009; García 2003; Monarca 2012). Por

ello destacan que la evaluación debe alcanzar un objetivo claro y primordial, que sirva para la vida individual y la retroalimentación del mismo accionar evaluativo, en tanto que aporta valores que enriquecen tanto a docentes como a estudiantes en su interacción institucional. Así mismo consideran que todos los actores educativos están en la responsabilidad de tener un conocimiento claro de la función de la evaluación, la cual en una perspectiva institucional “nunca funciona de forma completamente separada a su entorno” (Díaz, Ramírez & Varela 2018, p. 52); por el contrario, debe estar contextualizada con el medio donde esta es aplicada, haciendo que sea significativa para quien la aplica y para quien la recibe.

El Ministerio de Educación Nacional (2020) ha aclarado ciertas concepciones de la evaluación que orientan el proceso en que la misma cumple su continuidad durante el proceso formativo en general. Por ello pretende aclarar en sus lineamientos y normativa las características y concepciones correspondientes a la evaluación permanente, la autoevaluación del estudiante, la retroalimentación asertiva del docente, y la intención de mejoramiento ante el reconocimiento de las dificultades. Es necesario tener en cuenta que en cada uno de los casos se requiere de unas herramientas o instrumentos los cuales, junto con sus respectivas técnicas, debidamente diseñadas, promoverán la recolección de la información necesaria, no sólo para la valoración de los aprendizajes, sino de igual manera de los procesos focalizados y socializados al inicio de la escolaridad (Angulo, 2008).

Estos medios permiten establecer un orden dentro de la evaluación y se proyectan pedagógicamente de acuerdo a los criterios establecidos previamente, así como la oportunidad de reutilizar la información recolectada en el planteamientos de acciones de mejoramiento, la sensibilización de la comunidad, la retroalimentación de los procesos y la transformación de las prácticas y las realidades: los anecdóticos, las listas de control, la escala de actitudes, los

sociogramas, los diarios, las grabaciones, las guías, cuestionarios y agendas. Estos, deben tener como cualidades su fácil manejo de interpretación, permitir el análisis de información y responder al plan de evaluación (ver figura 2).

Figura 2.
Modalidades evaluativas a articular



Fuente: Elaboración propia.

Las modalidades evaluativas que considera Angulo no tienen un orden específico, sino que por el contrario en su conjunto complementan un proceso de valoración de las competencias y habilidades incidentes en el aprendizaje, y apuntan al reconocimiento de la integralidad en el desarrollo de los estudiantes. Pretendiendo profundizar un poco más al respecto, se puede considerar en la denominada *evaluación formativa* una tendencia por diseño, persecución y cumplimiento de objetivos desde una perspectiva más pedagógica y en favorecimiento de alguna falencia que se desea contrarrestar (Lukas & Santiago, 2004; Sacristán, 1993). En continuidad, la *evaluación sumativa* asume la necesidad de recolectar la información correspondiente para la finalización de periodos académicos en específico como la culminación del año escolar, de un curso o una actividad; su propósito es la determinación de “la posición relativa de cada estudiante en el grupo y calificarlo para efectos de promoción o no, titulación o no, de situarle en determinados niveles de eficacia según una escala de amplitud variable (Rosales, 1998, p.34).

En continuidad con la fundamentación del *proceso de evaluación*, se determinan dos modalidades paralelas, haciendo referencia específicamente a la *heteroevaluación* y la *autoevaluación*. La primera de ellas implica la consideración de dos participantes del proceso evaluativo, donde uno de ellos (generalmente el educador) evalúa a su interactuante (frecuentemente al estudiante). De allí la responsabilidad que recae sobre el participante evaluador con las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información y el posterior análisis de la misma con miras al mejoramiento en los desempeños y objetivos. La segunda modalidad, por el contrario “ocurre cuando un evaluador y objeto evaluado son coincidentes” (Angulo, 2008, p. 36), es decir, la oportunidad que tiene el educando de evaluar su propio desempeño en relación con los criterios previamente socializados por el docente orientador.

Finalmente, se configura la modalidad de la evaluación diagnóstica (ni menos ni más importante que las anteriores) considerando la oportunidad que contiene la misma de develar el grado de saberes, habilidades y competencias que dominan los estudiantes al momento de iniciar un proceso educativo o programa. Generalmente se destaca su importancia al inicio de los cursos académicos porque otorgan a los docentes la información oportuna (una radiografía de las fortalezas y debilidades de su nuevo grupo de estudiantes) para la planeación de una práctica de enseñanza y evaluación que sea competente, pertinente y flexible a las características identificadas en su contexto inmediato.

222 Competencias. El concepto de competencias se establece específicamente desde la dimensión laboral, considerándose como el conjunto de habilidades necesarias y adecuadas para la ejecución de determinadas acciones laborales. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2006) afirma que: “la noción de competencia, en el mundo de la educación es

entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (p. 8). Las competencias en el campo de la educación se deben examinar y reflexionar con mayor profundidad en una perspectiva preferiblemente pedagógica; es por ello, que las competencias van de la mano de los procesos de evaluación, los cuales son una herramienta que permite obtener información, que debe ser analizada para que permita concluir aspectos de mejora.

Esta evaluación además busca identificar el logro de habilidades competitivas por parte de los estudiantes y se utilizan con variedad de tipos de evaluaciones. En la perspectiva que genera el concepto de las competencias, se “distinguen una serie de componentes, dimensiones o aspectos que permiten clasificar la evaluación de acuerdo a: su finalidad, al agente evaluador, y al momento en que ésta se realiza” (Lukas & Santiago 2004, p. 41). Claro está que las competencias abarcan una gran cantidad de saber cómo de hacer, sin dejar al lado el ser. Así, como Arellano (2009) afirma:

La palabra “saber” hace referencia al conocimiento científico y técnico el cual es impartido, siendo este la base de la formación profesional; “saber ser” hace referencia a las condiciones humanas que son intrínsecas a la persona y que deberían ser fundamentales, pues se refiere a aptitudes y comportamientos en función de las reglas de la ética y de la humanidad, también se refiere al sentido de responsabilidad. “El saber hacer” hace referencia a la habilidad que debe poseer un profesional para ejercer bien su trabajo. (p.5)

Lukas & Santiago una vez más han aportado a la consolidación del concepto de Proceso de evaluación, puntualizando en el aporte anterior tres criterios que en la actualidad orientan las

estrategias que se desarrollan al interior de las instituciones educativas. Los tres saberes, *conocer*, *hacer* y *ser*, pasan a fundamentar los desempeños que orientan a los docentes en el análisis del logro de las *competencias* enmarcadas desde cada una de las disciplinas del currículo, al tiempo que otorga al estudiante una amplia gama de oportunidades para demostrar sus habilidades, sus fortalezas e incluso las limitaciones que tiene consigo en su aprendizaje. La determinación de los tres saberes no simplifica ni los procesos de enseñanza, ni los procesos evaluativos, en tanto que existen otros que se encuentran implícitos en estos, tales como el saber sentir o el saber pensar, y son considerados por los educadores al trazar el conjunto de desempeños y logros que rigen su práctica pedagógica y el diseño de los encuentros que promueve.

Sobre el paradigma de las competencias, Torrado (1998) menciona que es la transición de un modelo basado en la acumulación meramente de información textual y técnicas preestablecidas; hacia el despliegue de un modelo, en el cual se da la aplicación de un conjunto de saberes, que permiten las competencias y los procesos de pensamiento en contextos particulares e individuales. La información textual solamente es un complemento para la fundamentación en conceptos disciplinares esenciales. Perrenoud (1997) hace un planteamiento relacionado con factores que se deben tener en cuenta al momento de realizar procesos evaluativos, en el cual afirma que “si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados” (p.48).

En consecuencia, la necesidad de la evaluación como recurso de aprendizaje en las competencias, es el pretexto, que permite la postura sobre el sentido y el significado de lo que puede ser una orientación alternativa y diferente, en pro del futuro de la evaluación pensada en la mejora de las competencias del educador y del estudiante. Para ello, es necesario tomar

conciencia y reflexionar de la necesidad de establecer el proceso competitivo y formativo de la evaluación, y reivindicar el lugar preeminente e insustituible que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación. En esta perspectiva se concibe como principio y garantía del mejoramiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Si se toma la evaluación como fundamento de reflexión del aprendizaje adquirido, o como un sentido de mejoramiento de los procesos educativos en pro de conseguir las competencias educativas, se convierte en una herramienta que permite que la información sea recogida y conlleva a que la misma sea comprensible, se hace transparente, y se hace materia de aprendizaje. Sin evaluación basada en competencias y sin reflexión, dicha evaluación sólo determina que el aprendizaje se vuelve una tarea mecánica, rutinaria, inconsciente; es decir un ejercicio meramente memorístico. En otras palabras, no se debería afirmar “que se evalúa mucho, si acaso, se examina mucho, que es otra cuestión. Por eso se aprende tan poco de las pruebas evaluadoras –lo más correcto sería llamarlas calificadoras- que se llevan a cabo” (Álvarez, 2007, p.218). Es decir, la evaluación no se realiza de tal forma que aproveche los beneficios que puede otorgar para el proceso educativo y evaluativo, para ejercer una educación con calidad y que esté en mejora continua. Existe una paradoja entre el aprendizaje memorístico y las competencias, que se buscan lograr en la actualidad como lo menciona Álvarez (2007):

Inmersos en tiempos de postmodernidad en los que todo es objeto de ‘evaluación’ se da la paradoja de que se aprende muy poco de tanto afán evaluador. Y menos, aprenden de ella los que están directamente implicados en las prácticas del aula, es decir, profesores y alumnos. A estos no les llegan las conclusiones de los estudios que puedan incidir en la mejora de sus prácticas, unos de enseñanza, los otros de aprendizaje. Y menos aún les llega el análisis de las causas que provocan los resultados y el análisis de los contextos

socioculturales en los que se producen. Es un interés actual por sistemas de evaluación-control de los que se pueden sacar pocas aportaciones prácticas, más allá del control burocrático-administrativo o más allá del control político –las pruebas del tipo PISA, aunque no lo propongan, sirven a estos propósitos-, dimensiones que cada vez van adquiriendo más peso –con el discurso sobre competencias se hace evidente. Interés que va poco más allá de las apariencias, de la (de)mostración de un poder ejercido o tal vez delegado en quienes hacen de intermediarios entre el poder y los destinatarios, uno técnico, los otros los aplicadores y usuarios. (Álvarez, 2007, p.23)

Las competencias dentro de la evaluación toman la importancia a partir de la enseñanza y del aprendizaje, en pro de una educación más efectiva que busca un conocimiento aplicable y no solo memorístico o técnico. Lo que Álvarez propone al respecto es evitar evadir los periodos de análisis que emergen de la misma evaluación, considerando factores tan puntuales como el alcance de los desempeños establecidos previamente, la identificación de las fortalezas y las debilidades, las estrategias de mejoramiento que ayudan a contrarrestar las falencias que hayan sido develadas y, las reflexiones propias de cada educador en función a su propia práctica de enseñanza y de evaluación. De la misma manera hace referencia a considerar a las causas que provocan los resultados de los estudiantes en sus procesos evaluativos, estableciendo que no sólo se pueden considerar factores intrínsecos desencadenantes, sino también una serie de elementos extrínsecos, provenientes del contexto social como la cultura, la economía, la política y las mismas consideraciones que demanda las pruebas externas, en su afán por clasificar a las instituciones en el cumplimiento de las políticas de calidad desde el sector educativo.

223 Competencia lectora. Según Progress in International Reading Literacy Study la competencia lectora es “la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito

requeridas por la sociedad o valoradas por la persona” (Jiménez, 2013, p.5); es decir, que la competencia es aquella que da claridad a las necesidades lectoras que la sociedad del individuo requiere dentro de su contexto social. La competencia lectora va de la mano con la comprensión lectora; por lo tanto, nace la necesidad de diferenciarlas, pues una está inmersa dentro de la otra. Al respecto, es importante considerar la necesidad de revisar la realidad de las prácticas de enseñanza y por ende las evaluativas en relación con la manera como se promueve y se valora la capacidad que manifiestan sus educandos de captar la intensión comunicativa y demás elementos vinculados al logro de la comprensión lectora (Jiménez, 2013).

De la misma manera Jiménez (2013) destaca que la competencia lectora ha de ser orientada y valorada en función a las demandas sociales que recaen en los estudiantes, propiciando las oportunidades para desarrollar las habilidades que le permitan su interacción oportuna en la sociedad, materializada en su discurso, su pensamiento y actuar de manera pertinente y competente. Aunque los conceptos de la comprensión lectora y la competencia lectora son paralelos, existe una mínima diferenciación en la forma de trabajo dentro del proceso educativo. En este sentido, Marina (2012) menciona que:

La comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva. (Jiménez, 2013, p.10)

Pero para aplicar estos conceptos sobre el proceso educativo, se debe manejar una lectura crítica por parte de quien recibe el accionar educativo. Se retoman conceptos trabajados en líneas anteriores sobre las modalidades evaluativas, entre las cuales se destaca la evaluación diagnóstica

y de ella la necesidad de establecer la caracterización adecuada sobre las limitaciones, oportunidades, capacidades, condiciones propias y familiares, entre otros, que ayudarían a la preparación de procesos cada vez más pertinentes. La finalidad no es perseguir objetivos trazados solo desde la perspectiva de los maestros, sino además incorporar a la comunidad escolar en un proceso educativo y evaluativo apropiado para ellos, estimulando su inteligencia académica y social.

Por este motivo, para tratar el tema de la lectura crítica, se debe enfocar hacia las estrategias de lectura; siendo estas estrategias “las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y de que el lector sea consciente de que entiende y que no entiende para proceder a solucionar el problema con que se encuentra” (Solé, 1998, p.36). Siendo así, la lectura debe ir enmarcada a dichas estrategias, para que se logre encontrar lo que busca transmitir el autor y que el lector no tenga dificultades, dentro de lo que plasma el autor en su obra. Esta lectura crítica permite que el lector profundice y contraste su realidad con la lectura; por lo que Cassany (2011) afirma que “educa al aprendiz en la interpretación de las opiniones (actitudes, puntos de vista, concepciones, intenciones, etc.) de un escrito, y no sólo en la comprensión de su contenido (ideas principales, inferencias, etc)” (p.30). Es decir, forma al lector a ver más allá de lo que el autor le ofrece, ampliando los contrastes de los textos.

224 Calidad educativa. El concepto de calidad educativa no es algo actual, sino un proceso cambiante y evolutivo con el transcurrir del tiempo, en el cual somos partícipes. Se busca el avance significativo y de superación, pero “partimos, por tanto, de que al hablar de calidad nos encontramos con un concepto relativo, impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio” (Egido, 2005, p.18). Además, existen variaciones del concepto de calidad educativa, pues abarca los contextos de cada sociedad, siendo esto complejo

para definir; pero se debe tener en consideración que la calidad debe ser cambiante en pro de una mejora continúa.

Guerra (2003) plantea que: “la escuela ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis” (p.78). Propone que la calidad educativa dependa, en cierta medida, de los logros y exigencias de la sociedad actual, pudiendo afirmar con esto, que las competencias que se requieren son la fundamentación del nivel de calidad educativa que se debe lograr. Cabe mencionar que el Ministerio de Educación Nacional aplica en las instituciones estándares y derechos básicos, que permiten establecer unos parámetros de calidad de educación. Al respecto, establece:

Tres campos fundamentales en la formación en lenguaje en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.7)

Por lo tanto, al asumir la relación de estos tres campos, se puede determinar cómo la calidad educativa, permite el desarrollo integral del aprendizaje dentro del campo de la lectura crítica y la interdisciplinariedad. El Ministerio de Educación Nacional plantea una propuesta de enseñanza y evaluación que apuesta por los alcances de la competencia lectora si se trabaja de manera conjunta entre las diferentes áreas del currículo, diferente a las realidades actuales donde se evidencia desde los planes de estudio una fragmentación en el conocimiento y un trabajo cada vez más aislado e individualista. El llamado a la Interdisciplinariedad para el fortalecimiento de la competencia lectora, aporta al presente trabajo la oportunidad de inferir en la posibilidad de

evaluar, reflexionar y transformar las prácticas evaluativas desde el mismo diseño de los encuentros de clase, la proyección metodológica de las mismas y el uso que se debe dar a los resultados o hallazgos del proceso.

225 Interdisciplinariedad. Actualmente, la educación se encuentra inmersa en una verdadera revolución de paradigmas, que no solo tocan el conocimiento humano; sino la forma como la humanidad en general puede hacerse viable. Esto, se observa en el desarrollo de unas dimensiones, como lo son la epistemológica, que se presenta como nueva a la luz de los operadores del pensamiento complejo. Autores como Morín (2011) expresan lo siguiente:

Sumergirnos en la sobreabundancia de informaciones, cada vez nos es más difícil contextualizarla, organizarla y comprenderla. La fragmentación y la compartimentación del conocimiento en disciplinas que no se comunican nos impiden percibir y concebir los problemas fundamentales y globales. La hiperespecialización rompe el tejido complejo de lo real, el predominio de lo cuantificable oculta las realidades afectivas de los seres humanos. (Socorro, 2018, p.284)

De esta manera, se entiende que los individuos se ven influenciados por los avances de la ciencia y la tecnología, terminando inmersos en la sobreabundancia de información; no solo en las aulas de clase, sino a través de los medios de comunicación, cada vez con menos tiempo, capacidad e inteligencia para contextualizarla, organizarla, comprenderla y apropiarse de ella. Lo mismo ocurre con la enseñanza de las distintas disciplinas del conocimiento, donde la fragmentación de las mismas, ocasiona un caos en la comunicación que impide concebirla de forma global y hacerla pertinente en el ambiente escolar y/o familiar. De aquí, surge la necesidad de implementar en el ambiente educativo la interdisciplinariedad y la investigación

multidisciplinaria. Es decir que:

El trabajo de los investigadores en este caso docentes se practique en miras a la formación de un proyecto común, es decir que el campo investigativo y las prácticas de aula no solo se programen bajo un currículo colectivo y común, sino que se investiguen las necesidades de los educandos desde los distintos paradigmas y disciplinas que orientan los docentes (Martínez, 2013).

Siendo así, es notoria la necesidad de hacer que los procesos educativos se entrelacen con las disciplinas y para ello, surge la necesidad emergente de un currículo colectivo, con una visión integral de los procesos que apunten consecuentemente a un horizonte evaluativo integral. Cabe destacar que Martínez Miguélez deja claro que su construcción (del currículo colectivo) no se puede llevar a cabo sin el estudio previo de las realidades de las prácticas de los docentes, por el contrario, considera imperante la planeación de un proceso investigativo que permita establecer el puente entre dichas prácticas y el diagnóstico de las condiciones de la comunidad escolar, específicamente en pertinencia con las áreas del conocimiento que orientan. De esa manera, la confiabilidad en la distribución curricular pasa a considerarse parte de la organización pedagógica, pero promueve un trabajo en equipo que busca la formación integral de los estudiantes desde el desarrollo de todas sus competencias.

Para Martínez Miguélez (2013), “la investigación multidisciplinaria trabaja diferentes investigadores colaborando en un proyecto común. Los participantes pertenecen a diversas disciplinas y cada uno es básicamente independiente en su trabajo, sintiendo poca o ninguna necesidad de conocer el trabajo de los demás” (p.90). Es decir, se puede evidenciar que los docentes trabajan y se esfuerzan por manejar únicamente su disciplina, sin pensar en la manera como prepara y lleva el conocimiento al aula de clase. Se preocupa y se ocupa de su saber, desde

su propia disciplina, sin hacer la transdisciplinariedad, sino siempre enfocado en su propia disciplina.

La interdisciplinariedad nace como reacción contra la especialización, contra el reduccionismo científico, o la llamada ciencia en migajas, la cual se presenta en la actualidad como una forma de alienación mental. De la realidad de disciplinas fragmentadas, del objeto de la ciencia desplazado... se proyecta un vacío de valores para la ciencia. La interdisciplinariedad, al contrario, incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolas a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas. (Tamayo, 1995, p.5)

Se puede comprender, desde el aporte de Tamayo, que la interdisciplinariedad promete respeto a las identidades de las disciplinas en tanto que les exige una solidez conceptual, reflexiva y crítica. De alguna manera establece la oportunidad de conducir al educando a responder positivamente ante situaciones, necesidades y prácticas conceptuales dentro de su proceso de aprendizaje, de una forma más compleja que le puede brindar las herramientas necesarias para ser competente en su entorno. De acuerdo con esto, es urgente que los paradigmas educativos empiecen a cambiar y los docentes les den una mirada mucho más objetiva a las prácticas de cada una de las disciplinas. No se debe desconocer el trabajo del compañero, sino que se puede reflexionar sobre las fortalezas de otras disciplinas, para mejorar las falencias que tenga una en particular.

2.3 Marco Contextual

La institución educativa colegio Manuel Antonio Rueda Jara (sede central), es de carácter oficial y se imparte una educación siguiendo los estándares nacionales e instrucciones del Ministerio de Educación Nacional. El contexto está definido por las siguientes características:

Es una institución que actualmente se encuentra certificada y ofrece educación en sus niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional y un programa de educación para adultos, que atiende jóvenes en extra edad y educación por ciclos (CLEID) en las jornadas de mañana, tarde y noche. La institución está ubicada en la calle 4 N° 7-32 del Barrio Bellavista del municipio de Villa del Rosario, departamento de Norte de Santander. Este es un municipio fronterizo, donde por razones de ubicación geográfica y de frontera, llegan continuamente estudiantes de Venezuela y de los demás municipios del departamento.

Están ubicada en la zona urbana del municipio, a un costado del parque Los libertadores o parque principal. En su mayoría tiene instalaciones antiguas o por renovar y aplica el calendario A. Actualmente, la sede central maneja la jornada de la mañana, tarde, noche y los fines de semana se destinan para una institución de educación informal. De igual forma, las dos sedes, atienden estudiantes en las jornadas mañana y tarde. La institución es mixta, de carácter académico y con dos modalidades: multimedia y la modalidad del SENA.

En el componente académico, la institución realiza acciones pedagógicas que evidencian la inclusión en todos los grados y niveles que ofrece en favor de la comunidad educativa rosarienses; por ende, se atienden niños con necesidades educativas especiales. El currículo y plan de estudios del colegio está sujeto a constantes ajustes y lineamientos emanados del MEN y ajustado a las políticas educativas de la institución. De igual manera, la asignatura de lengua

castellana ajusta sus planes y programas de acuerdo a los estándares nacionales y a los derechos básicos del aprendizaje; así como con los planes, proyectos transversales, proyectos pedagógicos y demás proyectos de aula.

El modelo que se maneja en la institución es el holístico transformador de Giovanni la Francesco; modelo que busca formar el ser humano de manera integral, para que sea él quien construya el conocimiento, transforme su realidad socio-cultural y resuelva sus problemas desde la innovación educativa. El modelo busca la formación integral del educando para relacionar el SER con el SABER y el SABER HACER, que permita desarrollar la capacidad de sentir pensar y actuar. Además, la institución ofrece la modalidad de asistencia administrativa y multimedia para los educandos en educación media, para que, de alguna manera, les ayude en sus proyectos de vida y evolucionen de manera autónoma en su vida profesional y personal.

En cuanto a la población estudiante, se tienen los niños, jóvenes y adultos que atiende la institución, tanto en la sede central, como en las demás sedes. Corresponden a familias de escasos recursos, provenientes de familias extensas, monoparentales y nuclear poli genética en su mayoría. Esta característica hace que el estudiante ya tenga una necesidad que resolver, afectando de alguna forma esta condición, su progreso y proceso académico y desarrollo personal. La situación de frontera también afecta el desempeño de los niños y adolescentes, pues tiene sus problemas e inconvenientes para proveer a los pequeños de lo necesario. Las familias deben salir a trabajar y conseguir el sustento diario, por lo que dejan a sus hijos al cuidado de personas ajenas a sus familias, quienes apenas tienen educación inicial, sin ninguna base o fundamento que le pueda apoyar en su proceso y desarrollo personal.

La institución educativa cuenta con una población estudiantil de estrato bajo medio, perteneciente al área urbana del municipio de Villa del Rosario. El grupo o población de estudio

es el grado 9-03 que está conformado por 21 hombres y 13 mujeres con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad. El grupo se destaca por ser buenos compañeros, solidarios y unidos; siempre enfocados en entender y aprender a convivir con sus diferencias; pues se presentan pocos roces entre ellos, y si es el caso, tienen la suficiente madurez para resolverlo de la mejor manera posible.

Al igual que la población estudiantil, este grupo de estudiantes y sus familias pertenecen a los estratos socio-económico 1 y 2; siendo familias conformadas en su mayoría por padre y madre, mientras que otros están al cuidado de uno de los progenitores o por sus abuelos. Las familias generalmente se vinculan a todas las actividades y eventos que programa la institución y se sienten orgullosos de acompañar a sus hijos en el proceso que actualmente adelantan. Respecto a la preparación para la prueba SABER, participan al igual que en las demás actividades a las que acuden, sin mayor insistencia, para acompañar a sus hijos en este su último año escolar.

Por último, en relación a la población docente, la institución educativa cuenta con una planta de personal en su mayoría compuesta por profesionales en diferentes licenciaturas y con estudio de maestría; todos dispuestos a dar lo mejor de sí, dispuestos a la investigación e innovación en sus prácticas de aula. Igualmente, se enfocan en atención del educando y de sus familias, con miras a hacer de su proceso de enseñanza-aprendizaje, el mejor modelo digno de una institución de calidad.

2.4 Marco Jurídico

Para la elaboración, diseño y presentación del proyecto de investigación, se toman los referentes legales, como soporte normativo en la organización y estructura del Macro Proyecto. Se inicia con los más relevantes o de mayor importancia y de conformidad con la Constitución

Política de Colombia de 1991, donde se expresa en el artículo 67 que la educación es un derecho fundamental de la persona, un servicio público con función social, con el cual, se busca el acceso a la educación, la ciencia, la tecnología y los demás bienes y valores de la cultura. Es por esta razón, que la constitución se convierte en el primer instrumento jurídico que se encarga de velar y regular que se ejerza este servicio para todo ciudadano y educando. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Siguiendo en este orden de ideas y teniendo en cuentas las normativas nacionales, se cuenta con la ley General de educación, Ley 115 de 1994; que es quizás una de las más importantes en esta materia, por su contenido para orientar los procesos educativos y la prestación del servicio, en desarrollo de la Constitución Nacional. En ella se definen los fines de la educación, entre otras directrices que rigen la educación colombiana, tales como los objetos de aprendizaje de cada uno de los niveles y ciclos de educación formal, educación de adultos. En general da las pautas a los establecimientos educativos en relación con el currículo, le plan de estudios, el calendario escolar el P.E.I o proyecto educativo institucional, entre otras disposiciones y reglamentos que les aporta a los centros educativos.

El Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos. Describe las etapas a cumplir en el proceso de modificación del PEI; aspecto necesario para la articulación con los demás decretos normas y derechos académicos – administrativos. Esta norma contiene las disposiciones vigentes sobre currículo, plan de estudios, diplomas y certificados académicos, manual de convivencia, y estructura y contenido del PEI, entre otros.

Decreto 1290 de 2009. Evaluación y promoción. Determina los componentes del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, dentro de los cuales se cuentan las estrategias flexibles que determinarán las pautas para la evaluación, promoción, informes y certificación de los estudiantes de los modelos. Este proceso se verifica con la articulación al PEI.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la ley, que invita a entender el currículo como “un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, art.76).

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. El lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrece una representación por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal), con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera.

Los Derechos Básicos del Aprendizaje. Los DBA en su conjunto, establecen los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto que expresan las unidades básicas y fundamentales, sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de

enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados.

Las tecnologías de la información y comunicación en la educación. El Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación promueve la Ley 1341 de 2009, que regula el uso y derecho de las tecnologías de la información y comunicación en la educación. La Competencia comunicativa y TIC es una experiencia que propicia espacios a través de los cuales, los estudiantes desarrollan prácticas de lectura, escritura y oralidad mediante diferentes herramientas TIC. Se apuesta a la construcción de ciudadanos críticos, asertivos y respetuosos que usan las tecnologías TIC, no sólo para informarse, sino para aprender, producir conocimiento, empoderarse y participar activamente.

El SIEE y El Manual de Evaluación. La institución Educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara, bajo la Resolución No 005 (29-01-2015), adopta el nuevo sistema de evaluación y promoción de los estudiantes, teniendo como base legal la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 y sus decretos reglamentarios, la Ley 715 del 21 de diciembre de 2001, el Manual de Convivencia Institucional y el Decreto 1290 del 16 de abril.

Capítulo III: Metodología

Este proyecto de investigación se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo y que permite el acercamiento al objeto de estudio, desde su estado más natural, para el reconocimiento de sus propias realidades, sus comportamientos, actitudes y valores determinados en un tiempo y espacio en específico. Dicho enfoque conlleva a la determinación de un paradigma hermenéutico, con el cual se pretende nutrir epistemológicamente a partir de las subjetividades de sus actores y de las interpretaciones que se desprenden de los significados propios de las prácticas analizadas. Por lo tanto, el método a seguir, multimétodo, permite dar respuestas a los diferentes interrogantes que han surgido en la investigación, de manera flexible y versátil.

3.1 Paradigma de la Investigación

Un paradigma, como menciona Martínez (2011) es “lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma” (p.6). Por eso, un paradigma es cambiante y depende de las realidades de una sociedad; además el paradigma es variable y complejo. Por ello, dentro de esa variedad, existe un paradigma para cada realidad. Para el contexto de este proyecto se aplica el paradigma interpretativo, el cual menciona que:

Existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores. (Martínez, 2011, p.7)

El paradigma interpretativo permite comprender el objeto de estudio y, por lo tanto, es pertinente para el proyecto, ya que se basa en el estudio de acciones de los actores, de las causas y efectos de sus actos, de las experiencias y del contexto. Además, el proyecto, parte de las necesidades y dificultades de la transdisciplinariedad, y para esto, se debe conocer las realidades.

Para la investigación de este proyecto y sobre este paradigma en particular, existe una influencia epistemológica que se relaciona con las realidades. En este caso esa corriente es la hermenéutica, la cual como lo afirma Martínez (2011) “busca descubrir los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos, pero conservando su singularidad” (p.7). Es decir, que la hermenéutica permite ver y establecer las realidades.

En este sentido, en el reconocimiento de los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el área de lenguaje, el paradigma hermenéutico o interpretativo, permite la interpretación de los factores intrínsecos y extrínsecos que determinan dicho fenómeno; los cuales están dentro de las actividades de aprendizaje. Además, dicha interpretación está en la búsqueda de un mejoramiento continuo en las prácticas educativas del área, la cual permite la interpretación de la interacción de las competencias del área de español, con las demás áreas.

3.2 Enfoque de la Investigación

El enfoque como lo afirma Martínez (2011), “es la perspectiva o el horizonte de sentido desde el que se observa la realidad” (p11). Por lo tanto, el enfoque permite definir unas características que el investigador puede interpretar. Con esto en claro, el enfoque cualitativo es el utilizado en la investigación. Esto, argumentado desde la afirmación:

La investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando

dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. (Vasilachis, 2006, p.23)

Esto permite definir la investigación cualitativa, como aquel enfoque que deja ver los contextos y realidades del objeto de estudio en la investigación. Además, este enfoque facilita el estudio de información de experiencias, situaciones, interacciones, personas y vivencias; sin dejar de lado que, dentro de un macro proyecto, se busca el estudio de dichos contextos.

Asimismo, la investigación en el presente proyecto, busca aportar un mejoramiento en los procesos evaluativos, los cuales para su éxito necesitan estar encaminados a los contextos o realidades de las sociedades, en las cuales se encuentran las instituciones educativas. Es por ello, que un enfoque cualitativo, permite de mejor manera, la investigación para obtener información pertinente y necesaria para el logro de los objetivos.

3.3 Diseño de la Investigación

Se plantea el diseño de la investigación basado en la información que es necesaria y requerida por el proyecto de investigativo, el cual debe basarse en el contexto que permita responder a los propósitos de la investigación.

3.3.1 Método. La investigación del proyecto de grado posee un enfoque cualitativo, como ya se había mencionado anteriormente; pero también es necesario obtener información de tipo cuantitativa, que permita tener claridad sobre las características del objeto de estudio. El método multimétodo, es una postura flexible que permite combinar métodos y perspectivas teóricas en la investigación de un proyecto. Gallardo, Vergel & Villamizar (2017) lo define como:

Multimétodo es una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación: (a) la concepción de la investigación y preguntas asociadas; (b) la selección del enfoque de investigación; (c) el levantamiento y análisis de la información; y (d) la interpretación de los resultados e inferencia. (p.3)

Es por ello que, considerando esta definición, se puede afirmar que este tipo de método permite al investigador construir un análisis de la información con una mayor cercanía al contexto. De esta manera, el método multimétodo aporta flexibilidad para utilizar dentro de la investigación, una variedad de técnicas, que entran dentro de lo cualitativo y cuantitativo; esto debido a que la investigación se centra en información cuantitativa y cualitativa.

3.3.2 Diseño. El diseño es de fenomenología y se fundamenta en las premisas que, de acuerdo con Salgado (2007) son las siguientes:

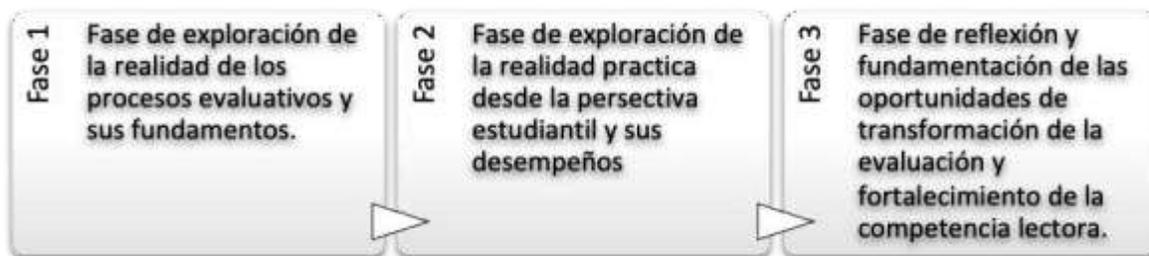
Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados. El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes. El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias). Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas

sobre experiencias cotidianas y excepcionales. (p.73)

Esto permite que la investigación cualitativa contribuya a indagar, basada en la intención de comprender las acciones humanas y su objeto de estudio; es por ello, que como afirma Martínez (2011) “la hermenéutica (interpretación) busca descubrir los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos, pero conservando su singularidad” (p.17). Por esta misma afirmación, se puede ver la claridad de utilizar la hermenéutica en este proyecto que busca dentro de su investigación, analizar los contextos donde se presenta la problemática. La hermenéutica va de la mano con la investigación cualitativa, pues ambas buscan la realidad subjetiva, la cual permite generar teorías.

3.3.2.1 Fases o momentos de investigación. Se realizan unas fases dentro de la aplicación del proyecto investigativo, lo que facilita tener una secuencia clara de las actividades y técnicas que se deben aplicar. Esta secuencia se plantea de la siguiente forma (ver figura 3):

Figura 3.
Fases investigativas



Fuente: Elaboración propia.

Cada una de las fases enunciadas en la figura anterior, responde a los momentos que se desprenden del cumplimiento de los objetivos establecidos en el marco del proyecto. Lo que consecuentemente permite comprender que para el desarrollo de las mismas se estipulan las técnicas e instrumentos que han sido diseñados. En la fase de exploración de las realidades de los

procesos evaluativos, el interés se centra específicamente en la oportunidad de identificar los fundamentos que motivan a los docentes en el diseño de su práctica evaluativa, el papel que juegan las políticas nacionales e institucionales y las condiciones en que le permite actuar su contexto.

Seguidamente, en la segunda fase se pretende abordar la realidad de la evaluación en consideración de la experiencia del educando y el aspecto que tiene mayor trascendencia desde el área de lenguaje, es decir, su aprendizaje en función de la competencia lectora (lineamientos formativos curriculares) y de la lectura crítica (según las orientaciones del Icfes como institución encargada de la evaluación externa). La tercera fase de la investigación pretende dar utilidad a los hallazgos de los dos objetivos anteriores y orienta la construcción de un discurso reflexivo en miras a las posibilidades de vincular las categorías de evaluación y lectura, en pro del fortalecimiento de las mismas y la optimización del desempeño de los estudiantes y de la calidad educativa que ofrece la institución.

3.4 Fuentes de la Información

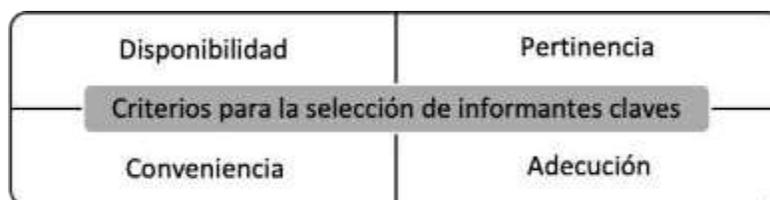
3.4.1 Informantes claves. Los informantes claves están determinados, partiendo desde la base de obtener información nueva y que sean partícipes del objeto de la investigación. Por lo tanto, se utiliza la entrevista como técnica de recolección de datos, la cual se aplica en individuos que son determinados, mediante unos criterios de participantes claves.

La investigación busca la interpretación de las realidades, de manera que la información que aportan los docentes del área de lenguaje, permite indagar sobre las situaciones de las prácticas y procesos evaluativo. Se toman unos criterios para seleccionar a los participantes claves para que sean los indicados y que aporten información clara, contextual y precisa.

En el plan de recolección de información cualitativa los aspectos que se destacan son: la definición de la estrategia de muestreo y la selección de los participantes. Estos se orientan por dos principios: pertinencia y adecuación. En cuanto al muestreo de lugares, situaciones o eventos para la observación, éste siempre se registrará, además, de los principios de pertinencia y adecuación, por los de conveniencia, oportunidad y disponibilidad. (Quintana, 2006, p.18)

Como lo afirma Quintana (2006), es de suma importancia tener claridad en los criterios de los participantes claves dentro de la investigación cualitativa, con el fin de obtener la información pertinente y acertada a la realidad de la investigación; por ello, los criterios de los participantes claves se basan en (ver figura 4):

Figura 4.
Criterios de los informantes claves



Fuente: Quintana, 2006.

Los participantes de la investigación o informantes claves han sido seleccionados bajo el criterio de muestra por conveniencia, estableciendo el cumplimiento de las siguientes condiciones, con las cuales se puede acceder a la información que interesa para el análisis y reflexión implícita en los objetivos trazados: En primer lugar, que sean docentes que orientan los procesos formativos del área de lengua castellana en la sede principal de la Institución Educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara; en segundo lugar, encontrarse actualmente vinculados como estudiantes de grado noveno en la Institución educativa focalizada. Debido a las

dificultades presentadas y acarreadas de la pandemia COVID-19, la disponibilidad es una dificultad latente en todo el proceso de la aplicación de los instrumentos. Por lo tanto, se realiza la vinculación de ayudas tecnológicas y virtuales para tener una accesibilidad a los docentes, cumpliendo con la normatividad y las necesidades de distanciamiento. Se logra con esto, recolectar la información necesaria de parte de los informantes claves.

3.4.2 Fuentes documentales. Las fuentes documentales que se toman, son fuentes secundarias que generan aportes significativos al proyecto de investigación, los cuales fueron seleccionados según las categorías generales del marco teórico. Además, se toma como base la necesidad de obtener información pertinente, organizada y analizada, la cual permita profundizar y argumentar la investigación. Para esto, se tienen en cuenta elementos del Ministerio de Educación y de la institución, para tener una visión clara y objetiva de los parámetros dentro del proceso evaluativo que vinculan la lectura y la interdisciplinariedad.

De la institución se toman documentos como el P.E.I., currículo, S.I.EE, mientras que del Ministerio de Educación se seleccionan documentos como: D.B.A., Estándares, Cartilla, Lineamientos, Decreto 1290 de 2009 y guía de orientación SABER noveno 2017. A partir de esto, se extrae información y se traslada a una matriz, mediante la técnica de análisis documental. Se realiza una lectura y análisis de dicha información, donde se seleccionan unidades de análisis, tomando como base las categorías teóricas. Además, dichas unidades de análisis son categorizadas en inductivas y axiales, lo que permite agrupar ideas y conceptos de los documentos seleccionados, como objeto de estudio dentro de la matriz documental.

3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

3.5.1 Análisis documental. El análisis documental dentro del manejo de información es un proceso analítico relevante para esta investigación. Para Peña & Pirela (2007) “luego de la recopilación de la información, es necesario iniciar un procesamiento analítico-sintético de los datos contenidos en un documento y el resultado de esta operación” (p.58); es decir, el análisis documental busca tener una aproximación acertada, eficaz y convincente con la realidad que pretende abordar. Para este análisis documental, se realizan los siguientes procesos:

Rastrear e inventariar: Se busca depurar conceptualmente las categorías que van aflorando, al realizar el análisis de la información generada y recogida en el transcurso del proceso de investigación. Se revisa toda la documentación existente y disponible sobre dicha realidad. En este análisis documental, se toman los siguientes documentos:

Estándares, derechos básicos, currículo, competencias de lenguaje, resultados pruebas SABER noveno. Estos documentos aportan información consistente, pues en ellos, están definidos y planteados, los conceptos que rigen los procesos educativos y de evaluación.

La investigación de este proyecto enfatiza en los contextos y realidades, estos vistos desde los procesos de aprendizaje; por lo tanto, se debe estudiar el cómo y el porqué de los procesos evaluativos dentro de los contextos, ya que estos son parte de dicho aprendizaje y es allí, donde los documentos anteriormente mencionados, permiten clarificar y centralizar el análisis.

Seleccionar: Se selecciona la información más pertinente.

Leer en profundidad: Se lee la documentación pertinente, de la cual se determina y se extrae la información adecuada para que sea analizada.

Leer en forma cruzada y comparativa: Se lee la información extraída y se revisa qué información se encuentra repetida. Además, se descarta información que no se considere tan necesaria, según el avance de la investigación.

Además, para el análisis documental se maneja una matriz documental como instrumento, que permita procesar adecuadamente la información obtenida. El instrumento aplicado permite la extracción de información y a partir de esta, se realiza una categorización inductiva y luego axial.

3.5.1.1 Matriz de análisis documental. Se construye una matriz que permite identificar y clasificar la información documental que se recolecta de los documentos seleccionados del Ministerio de Educación y de la institución educativa para la investigación. Para dar una sistematización de la información se codifica los documentos como: DOC-#, siendo el documento guion y el número asignado. Estos códigos y numeración se establecen en una matriz de códigos.

Asimismo, en esta matriz se extraen unidades de análisis, las cuales son categorizadas en inductivas y luego axiales. Esto permite definir, clarificar e identificar los tipos de situaciones, los cuales son analizados y reordenados dentro de la matriz. Igualmente, se realiza un conteo de los patrones y recurrencias, lo que permite aislar determinadas categorías, las cuales se contrastan y dan respuesta a los objetivos planteados. Este instrumento facilita la extracción, análisis y relación de varios documentos que aportan información pertinente y clara a la investigación.

3.5.2 Análisis de discurso entrevista. Se aplica la técnica de la entrevista, debido a que se “obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles” (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2007, p.163). Tiene una preparación anticipada de un cuestionario guía, la cual permite la obtención de la información más pertinente y acertada para la investigación. A partir de la situación de emergencia, por cuenta de la pandemia del COVID-19, se ve la necesidad de ajustar la aplicación física del instrumento de entrevista, siendo necesario llevar el instrumento a una aplicación virtual, donde se da cumpliendo con las normatividades actuales de distanciamiento.

3.5.2.1 Entrevista semiestructurada. Se toma la entrevista semiestructurada, ya que permite recolectar información desde lo cualitativo, puesto que “parte de una pauta o guía de preguntas con los temas o elementos claves que se quieren investigar o profundizar de una exploración previa con el informante” (Martínez, 2011, p.38). Esto permite trabajar con los participantes de la entrevista, los cuales son la fuente primaria de la información para la investigación. El instrumento de entrevista permite a la investigación cualitativa obtener una información más cercana a la realidad, en la cual el entrevistado se encuentra con la situación que es investigada.

3.5.2.2 Guion entrevista. Se construye un guion guía para la entrevista semiestructurada que busca asegurar que se cubran los diferentes temas, en un orden y tiempo apropiado. Esto, permite tener una estructura lógica dentro de la ejecución del instrumento de la entrevista. Además, permite considerar la forma y el contexto en que se plantean las preguntas. El guion es elaborado partiendo de la necesidad de información requerida por los objetivos específicos de la investigación, además de las categorías generales (anexo 2) que surgen del marco teórico y de la matriz documental.

Lo anterior, para tener mayor claridad y un horizonte de lo que se busca indagar en la investigación. Para ello, se establecen preguntas desde las categorías generales, con un orden y secuencia de lo que se busca indagar al aplicar el instrumento de investigación. El guion de la entrevista es creado con un total de 18 preguntas (anexo 3), las cuales buscan precisar temas puntuales, sin desgastar al entrevistado y que se puedan obtener respuestas fluidas. El guion de la entrevista es avalado por dos expertos, lo que permite afirmar la claridad y pertinencia de las preguntas.

3.5.2.3 Matriz de análisis entrevista. Se construye una matriz para identificar y clasificar la información recolectada de la entrevista aplicada con los informantes claves, quienes fueron seleccionados, mediante unos criterios. Esta matriz permite extraer unidades de análisis, las cuales son categorizadas en inductivas y luego axiales para definir, clarificar e identificar los tipos de situaciones. Esta información se analiza y reordena, haciendo conteo de las recurrencias de los patrones, lo que permite aislar determinadas categorías, que se contrastan para dar respuesta a los objetivos planteados.

Para hacer la sistematización de la información, se codifican los informantes claves como: D-#, siendo esto docente y el número del docente asignado, y CA-#, siendo esto categoría axial y el número de la categoría. Además, para ubicar la información se establece un código de ubicación que une al informante clave y su participación en la matriz de análisis. Esto, se escribe como D#-P#, donde el primer numeral es el número del informante clave y el segundo numeral es el consecutivo dado a la unidad de análisis de la participación dentro de la matriz. Con esta codificación se busca tener un valor de ubicación eficaz y eficiente en la búsqueda de esa información y mantener una sistematización apropiada de los datos de análisis.

3.5.3 Encuesta. La encuesta se elabora a partir de los criterios establecidos como categorías generales en el análisis del marco teórico (anexo 2). A partir de estas, se crean las preguntas de la encuesta con un total de 18 ítems (anexo 3), los cuales buscan precisar información de forma alineada con las categorías generales y que no lleven a desgastar al encuestado. La encuesta es realizada de forma virtual, mediante un formulario enviado a los estudiantes. Cada pregunta consta de unas opciones de siempre, algunas veces y nunca. Las preguntas de la encuesta (anexo 4) son avaladas por dos expertos, lo que permite afirmar la claridad de las preguntas.

3.5.3.1 Población y muestra. Para la población se toma a los estudiantes del grado noveno de la institución educativa Manuel Antonio Jara. Debido a que la población es pequeña, con total de 39 estudiante, se considera que el muestreo debe ser no probabilístico y por conveniencia. La muestra debe ser la misma magnitud de la población, es decir la totalidad de los estudiantes.

3.6 Criterios Para el Análisis de la Información

3.6.1 Categorización. Los elementos iniciales que se consideran para el proceso de análisis de la información obtenida, se centran desde los aspectos de lo pedagógico, lo disciplinar y lo didáctico, donde se establecen de la siguiente forma (ver figura 5):

Figura 5.
Categorización



Fuente: Elaboración propia.

Esto, con el fin de clarificar la información que se requiere y la cual es obtenida para la investigación, además esta categorización permite que surjan las categorías generales obtenidas en el procesamiento de la información. De esta manera se da a entender que la investigación orienta los resultados en función a Los fundamentos de la práctica evaluativa, El análisis de la realidad evaluativa de los estudiantes, y la trascendencia en las orientaciones de la lectura crítica.

3.6.2 Triangulación de la información. Se maneja una matriz de cruce de información, donde se establecen las recurrencias de las categorías y se saca el porcentaje que estas tienen con respecto al total del conteo. Se definen si son fortalezas o debilidades, dentro de los resultados de la investigación, y con esto se da respuesta a los objetivos planteados.

Metodológicamente, la legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad. En el contexto anterior nace el concepto de triangulación, el cual se aplica a las fuentes, los métodos, los investigadores y

las teorías empleados en la investigación y que constituye, en la práctica, el reconocimiento de que la realidad humana es diversa y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas distintas, no más válidas o verdaderas en sentido absoluto, sino más completas o incompletas. (Sandoval Casilimas, 1996, p.15)

El apartado correspondiente a la triangulación contribuye a la consolidación del discurso científico que conlleva al encuentro de los aportes de los informantes, de los autores y del grupo de investigación. Lo anterior quiere decir que se desarrolla un diálogo que parte de la subjetividad de cada interlocutor y permite el encuentro de sus argumentos, concepciones y teorías, orientados en las categorías preestablecidas bajo el propósito de la consolidación de los nuevos saberes alrededor de la realidad estudiada.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Concepción Paradigmática que Rige las Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área de Lengua Castellana de la Institución Educativa, Colegio Manuel Antonio Rueda Jara de Villa del Rosario

Para reconocer la concepción paradigmática que rige las prácticas evaluativas de los docentes de la asignatura de lengua castellana de la institución educativa, se realiza un proceso analítico, cuya secuencia permite dar soporte a dicha concepción. Esta secuencia inicia considerando los aportes del marco teórico de la presente investigación, donde se plantean las categorías de competencia lectora, procesos de evaluación y la interdisciplinariedad, siendo los pilares del análisis de la concepción que rige las prácticas evaluativas en la institución Manuel Antonio Jara.

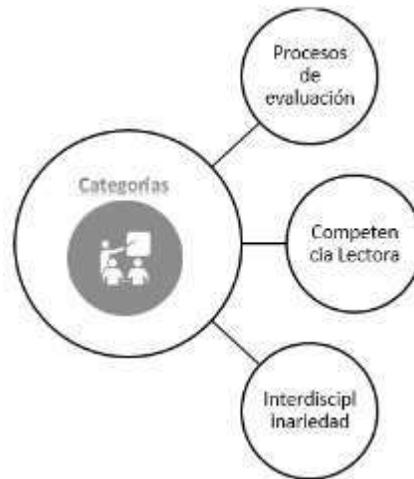
Seguidamente, se procede con un análisis mediante la aplicación de un instrumento conocido como matriz documental, que facilita la revisión y análisis sistemático del material disponible a nivel local y nacional. La información se selecciona a partir de una matriz obtenida del marco teórico (anexo 2) para analizar y definir que documentos eran necesarios. Se seleccionan documentos como: Decreto 1290 del 2009, Guía de Orientación de Pruebas SABER Noveno 2017, Lineamientos Curriculares, P.E.I., Plan de Área, S.I.E.E. y los resultados de las pruebas SABER noveno; los cuales aportan información pertinente y clara para obtener mayor profundidad en la investigación.

En otras palabras, el rastreo a la información que otorgan las fuentes referenciadas en las líneas anteriores, contribuye al reconocimiento de los lineamientos que direccionan el proceso de evaluación a nivel nacional; pero permiten la delimitación de los mismos al contexto propio de la

institución educativa focalizada. De esta manera, se reconocen los criterios que la institución había considerado desde su autonomía educativa y en los que se consolida la elaboración de los instrumentos, que garantizan el cumplimiento de los objetivos uno y dos de la investigación.

Seguidamente al análisis documental, se realiza una categorización de la entrevista aplicada a docentes de la institución educativa Manuel Antonio Jara, lo que determina las categorías emergentes de la investigación. Estas categorías principales facilitan agrupar la información y los resultados de los instrumentos aplicados en el proyecto; además dichas categorías se entrelazan y vinculan los resultados y el análisis que se realiza sobre los mismos (ver figura 6).

Figura 6.
Relación categorías generales deductivas



Fuente: Elaboración propia.

Estas categorías deductivas generales emergieron de la revisión documental previa a la investigación y sirvieron para el diseño de los instrumentos, donde además se aplica la matriz de cruce de análisis de documentos y entrevista (anexo 9). De esta manera, se lograron analizar y relacionar dichas categorías que llevaron a obtener un enfoque claro de los resultados. Por ello, es

posible determinar lo siguiente:

4.1.1 Las competencias lectoras. El Ministerio de Educación Nacional (2016) afirma que las competencias lectoras “brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” (p.24). En consecuencia, van enmarcadas al aprendizaje de los individuos; donde estos deben comprender el sentido, la coherencia y el motivo en el cual están enmarcados los textos. Dentro del proceso de análisis se observa que, esta categoría general contiene unas categorías axiales que emergen y son pertinentes de la categoría general. Estas categorías axiales permiten, además, ver cómo se vinculan los resultados entre la matriz de análisis de documentos y la matriz de análisis de la entrevista (ver figura 7).

Figura 7.

Relación categorías axiales y la categoría general Las competencias lectoras



Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, estas categorías axiales son contadas y analizadas para determinar las recurrencias que muestran en las matrices de análisis, de manera que se pueda establecer una

comparación, desde lo encontrado en los documentos y en la entrevista (ver tabla 1):

Tabla 1.
Comparación de recurrencias de la categoría general

Categoría axial	Recurrencia documentos	Recurrencia entrevista
Formación basada por competencias	1	10
Competencias en lenguaje	4	46
Estrategias lectoras	4	14
Estándares	1	3
Derechos básicos	3	4
Currículo	1	5

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de los documentos establece que dentro de las competencias lectoras se encuentran los componentes que encierran esta habilidad comunicativa como lo son: el componente semántico, sintáctico y pragmático, los cuales están ligados a la formación basada por competencias. Estos componentes:

Constituyen una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría y la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas. (Tobón, 2010, p 91)

Es allí, donde se establecen los conceptos básicos como una fuente fundamental y esencial del aprendizaje del individuo, pues se deben tener bases para lograr una formación basada en competencias; además estas permiten integrar y fortalecer la competencia en lenguaje, las cuales encierran pre saberes, habilidades lingüísticas, análisis interpretativo y el sentido expuesto en los textos, para lograr la integralidad de las habilidades necesarias para adquirir el conocimiento.

Aunque en los documentos como el PEI, plan de área y SIEE, analizados dentro la matriz de análisis (anexo 9), la formación basada en competencias muestra debilidad; al contrastarla en la entrevista, se observa cómo en ella tiene una mayor recurrencia, es decir, se le da un mayor nivel de importancia. Se relaciona con la formación por competencia que promueve y vincula un aprendizaje integral, para trascender a los contextos y habilidades de la sociedad.

Por lo anterior, cuando se habla de formación por competencia es importante vincular las competencias en lenguaje. Aunque en la matriz de análisis, la competencia en lenguaje muestra debilidad en los documentos, es muy notoria la diferencia expuesta que presenta como fortaleza en el conteo de este mismo en la entrevista. Esto, demuestra la importancia de la competencia en lenguaje, que permite a los individuos un mejor análisis e interpretación de textos basados en sus contextos, para vincular otras fuentes de conocimiento.

Pero para esto, se debe considerar el uso adecuado de las estrategias lectoras, puesto que, como menciona Solé (1998) “son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra” (p.6). Estas estrategias son aplicadas, incluso sin saber que están siendo aplicadas y permiten la secuencia de lectura donde se organice, analice e interpreten los textos.

Dentro de este análisis, también se obtiene como resultado que se deben incluir dentro del proceso de formación del educando, nuevas y variadas estrategias lectoras; puesto que en los documentos analizados se determina que tiene debilidad en esta categoría, aunque es mayor en los resultados de la entrevista (anexo 9). Es necesario profundizar en estas estrategias lectoras que permiten al educando mejorar sus habilidades lectoras y que conllevan a una mayor comprensión de los textos. Al respecto se tiene que:

Quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos. (Solé, 1998, p.7)

Es decir, es necesario que el lector profundice dentro del mismo texto y mediante los presaberes de distintas áreas; ya sean académicas o sociales, para que establezca un claro entendimiento de los mismos. Claro está que, estas estrategias deben estar basadas en el aprendizaje de la organización y en la estructura que todo texto contiene para transmitir una información. Es una estrategia fundamental de la competencia lectora, porque ayuda a conformar procesos educativos más complejos y con calidad.

Con el fin de asegurar dicha calidad, se manejan los estándares que propone el Ministerio de Educación Nacional (2006), donde se definen los criterios para saber si un estudiante, institución o proceso del sistema educativo, cumple con las expectativas. Dentro de la matriz de análisis (anexo 9), se observa que en los documentos y en la entrevista se presenta debilidad en la categoría de estándares; siendo estos de suma importancia en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Lo que permite definir métodos y rutas de aprendizaje para lograr las competencias y

tener un horizonte de trabajo, acorde con los mismos estándares y los derechos básicos.

Dentro de la matriz de análisis (anexo 9), se observa que en los documentos y en la entrevista, la categoría de los derechos básicos no presenta una diferencia marcada en la propia recurrencia; pero estas al ser contrastadas con otras recurrencias, dentro de la misma categoría general, si presentan una recurrencia débil. Es decir, esta categoría axial resalta los conocimientos básicos que debe adquirir el estudiante, como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (2006):

Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. (p.6)

Es importante ver como los derechos básicos de aprendizaje buscan vincular las competencias con los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual, establece que, dentro de la educación, se debe lograr que el aprendizaje sea armónico y significativo y de calidad. Es decir, que los derechos básicos orientan a las instituciones educativas para que sean vinculados a los aprendizajes mínimos, lo que se convierte en un horizonte para definir acciones que propendan el aprendizaje y la organización del currículo, enmarcadas en una integralidad d interdisciplinar y contextual.

Por último, dentro de la matriz de análisis, se observa otra categoría axial que emergió y que se relacionan con el currículo, ya que los documentos y la entrevista la presentan como una debilidad. Esta categoría es importante para la calidad, pues como menciona el Ministerio de

Educación Nacional (2020), el currículo:

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p.23)

Es decir, que encierra de una forma más compleja el proceso educativo que es impartido por la institución educativa, y es de allí su importancia dentro de los aspectos a considerar para la formación integral de los estudiantes. Además, el currículo es clave primordial en el horizonte de la institución educativa y del deber ser la misma.

4.1.2 Procesos de evaluación. El análisis realizado a esta categoría general encierra las categorías axiales que tienen una recurrencia, la cual se contrasta entre los documentos analizados y la entrevista realizada. Se realiza en una tabla que permite comparar dichas recurrencias (ver tabla 2).

Tabla 2.
Recurrencias de la categoría general

Categoría axial	Recurrencia documentos	Recurrencia entrevista
Función de la evaluación	0	8
Practica evaluativa	1	9
Formas de evaluación	2	7
Estrategias de evaluación	2	6
Criterios de valoración	3	3

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican claramente que se trata de unas acciones que permiten determinar los niveles de aprendizaje del estudiante, para relacionarlos con los niveles esperados. Asimismo, se relaciona con procesos de análisis y retroalimentación que aplica la institución y los

educadores; puesto que permiten conocer si están logrando las metas esperadas por las actividades de aprendizaje. A partir de esto, pueden ser reestructurados en pro de un mejoramiento que permita cumplir dichas metas. Es por ello, que la evaluación:

Está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Ésta “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo”. (Mora, 2004, p.3)

En este sentido, la evaluación es un eje fundamental del accionar educativo que permite reflejar el nivel de calidad alcanzado. Se construye a partir de normas establecidas y vinculantes, y es allí que, dentro del análisis realizado se refleja una categorización con cuatro categorías axiales. Estas se vinculan y entrelazan porque van encaminadas a mejorar el proceso evaluativo dentro de la calidad educativa (ver figura 8).

Figura 8.

Relación categorías axiales y la categoría general procesos de evaluación



Fuente: Elaboración propia.

Esta relación permite ver cómo las categorías axiales contribuyen al proceso evaluativo, puesto que la función de la evaluación, las prácticas, las formas, las estrategias y los criterios, es contribuir a la construcción y mejoramiento de la evaluación con una mejor calidad. Deben ser acciones cambiantes, inmersas en los contextos y actualizadas dentro de la sociedad, que atiendan las necesidades de progreso.

Por este motivo, al observar y analizar la función de la evaluación en la matriz de análisis (anexo 9), se observa cómo en los documentos se presenta una gran debilidad, mientras que, al contrastarlo con el conteo de la entrevista, se presenta una fortaleza. Se evidencia la falta de claridad dentro de los documentos, ya que deben ser guía del proceso evaluativo y deben sentar las bases de la normatividad, donde la comunidad educativa defina las rutas de mejoramiento. “Una evaluación eficaz es aquella cuya función principal es respaldar la enseñanza y el aprendizaje, y no sólo brindar información sobre lo que el alumno sabe o no sabe” (De Jalo, Pérez & Piris, 2015, p.4). Por esto, se trata de un elemento vinculado estrechamente con la labor educativa, para que sean procesos bajo condiciones de calidad.

Esta situación, lleva a analizar la importancia de las prácticas educativas, más allá de una actividad cotidiana que mida el aprendizaje, para convertirla en algo vinculante; pues dichas prácticas deben ir de la mano de la comunidad educativa y ser motivadoras para el proceso de aprendizaje con calidad. Cuando se vincula a quien es evaluado, se logra una posición más activa y significativa; sin embargo, Vargas (2004) menciona que “dado que la experiencia ha demostrado que las personas no están dispuestas a emprender procesos participativos, si no encuentran motivación y justificación para cambiar las prácticas tradicionales de la evaluación” (p.3), se debe colocar más importancia a que la misma comunidad educativa participe en la construcción de las prácticas evaluativas, donde encuentre y vea el sentido a dichas herramientas.

Para ello, es necesario vincular dentro de estos procesos las diferentes formas de evaluación que ayuden a cambiar las metodologías tradicionales. A pesar de esto, los resultados de la investigación demuestran que es un factor débil a nivel documental y es relativamente fuerte en la entrevista, por lo que debe existir “la necesidad de encontrar una conexión entre la enseñanza y las formas de evaluación utilizadas” (De Jalo, Pérez & Piris, 2015, p.4). La finalidad no es solo ver estas formas de evaluación como una herramienta de medición, sino como un mecanismo que permite mejorar los procesos educativos a partir de estrategias evaluativas.

Ahora bien, en cuanto a las estrategias de evaluación, se observa que dentro de la matriz de análisis (anexo 9) el conteo de las recurrencias es débil dentro de los documentos y presentan una fortaleza no tan notoria dentro de la entrevista. Estas estrategias son importantes en los documentos, puesto que “deben incluirse en los currículos estrategias de evaluación que al mismo tiempo los alumnos y alumnas aprendan y vivan su utilización, su adaptación si es necesaria y su proyección” (Garcés, 2018, p.3). Es así, como permiten establecer una vinculación de los procesos evaluativos que, además de ser métodos, técnicas y recursos, pueden ser una herramienta vinculante a los contextos y necesidades, acorde con unos criterios de evaluación previamente establecidos.

Al respecto de los criterios de evaluación, se establece dentro del análisis realizado, tanto en los documentos y la entrevista, que hay una recurrencia de igual valor; ambas son débiles, luego de ser contrastadas con otras categorías axiales dentro de la categoría general. Esto es un resultado desfavorable, ya que los criterios permiten que los procesos evaluativos sean eficientes y logren un mejoramiento educativo dinámico y permanente.

4.1.3 Interdisciplinariedad. Entre los resultados de la investigación, también se presenta la interdisciplinariedad como categoría general y como categoría axial, siendo analizada desde la

recurrencia en los documentos y la entrevista. Para profundizar en la indagación y análisis se incluye la encuesta a estudiantes (ver tabla 3).

Tabla 3.
Recurrencias de la categoría general

Categoría axial	Recurrencia documentos	Recurrencia entrevista
Interdisciplinariedad	1	22

Fuente: Elaboración propia.

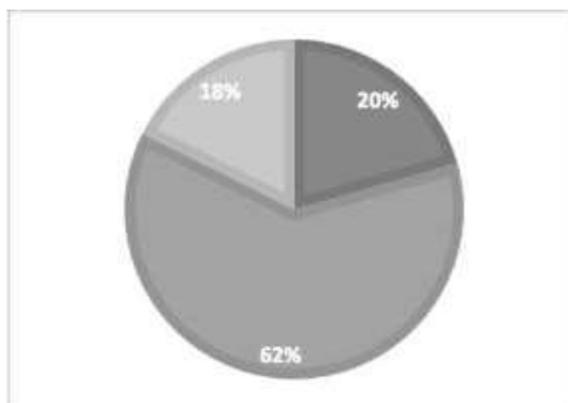
Al analizar la recurrencia se observa que es débil en los documentos del P.E.I., el plan de área, S.I.E.E. y los lineamientos; sin embargo, al contrastarlo con la entrevista, presenta una amplia fortaleza. Siendo una categoría de importancia, puesto que:

La interdisciplinariedad es un concepto que refiere la interacción entre dos o más disciplinas, producto de lo cual se enriquecen mutuamente sus marcos conceptuales, sus procedimientos, sus metodologías de enseñanza y de investigación. (Almenares, Marín, & Soto, 2017, p.4)

De esta manera, la interdisciplinariedad es relevante dentro de las acciones educativas, ya que estas deben ser integrales y significativas. Los aprendizajes no se encierran en un solo proceso disciplinar, como se puede ver en la lectura, sino que se involucra con todas las disciplinas y demás asignaturas. Al respecto, en la matriz de análisis de la entrevista se evidencia que “la lectura es una actividad de aprendizaje que está al servicio de todas las asignaturas y permite desarrollar una serie de destrezas intelectuales en beneficio de los estudiantes” (D01-P29); es decir, que el aprendizaje debe ser uno solo, pensado en el desarrollo integral, lo que conlleva a pensar en la interdisciplinariedad como un eje fundamental en las propuestas académicas. Tamayo (1995) aclara que “la interdisciplinariedad nace como reacción contra la

especialización, contra el reduccionismo científico, o la llamada ciencia en migajas, la cual se presenta en la actualidad como una forma de alienación mental” (p.5). Esta especialización se ve en el proceso educativo y en el proceso evaluativo, cuando no se incluye a la comunidad educativa.

Figura 9.
Diagrama circular encuesta pregunta 19



Fuente: Elaboración propia.

Es así, como se observa que solo el 18% de estudiantes consideran que dentro de los procesos evaluativos del área de español se incluyen otras áreas, mientras que la mayoría del grupo, es decir el 68%, considera que casi nunca se incluyen; pero al contrastar los extremos se tiene que el 20% responde que nunca se incluyen (ver figura 9). Se puede afirmar que la percepción de vincular otras áreas dentro de los procesos evaluativos es muy leve; por lo tanto, la interdisciplinariedad no se ve reflejada y lo integral puede verse troncado, pues la integralidad busca la conexión del aprendizaje.

Lo anterior, permite establecer que la interdisciplinariedad “constituye una importante oportunidad para que el alumno haga conexiones, plantee y encuentre respuestas a situaciones complejas, para que ajuste sus aprendizajes de manera integral y pueda relacionar lo que está

estudiando en las distintas disciplinas” (Almenares, Marín & Soto, 2017, p.2). Es por ello, que la interdisciplinariedad debe ser abordada con profundidad en los procesos académicos, ya que la educación se manifiesta como un fenómeno integral, desde sus áreas y contextos. Asimismo, el termino interdisciplinariedad se puede considerar como el trabajo ente disciplinas, tal como lo menciona Lenoir (2013), “las concepciones de interdisciplinariedad desarrolladas por los maestros suelen limitarse a generalidades en torno del empleo de varias disciplinas, sin considerar las potenciales interacciones de las mismas” (p.58). Por lo tanto, no se ve con claridad la manera como la interdisciplinariedad puede aportar a las acciones educativas con mayor integralidad. Es necesario, mejorar los procesos evaluativos y de comprensión lectora, como una unidad en la cual, toda la formación este enmarcada en pro del mejoramiento y de la calidad educativa.

4.1.4 Discusión de la concepción paradigmática que rige las prácticas evaluativas.

Con los resultados obtenidos, analizados y discutidos, se puede establecer que la concepción paradigmática que rigen las prácticas evaluativas de los docentes del área de lengua castellana, se basa en la propia postura de las competencias del área; la cual busca que el estudiante adquiera las habilidades establecidas. Estas competencias orientan el uso de procesos evaluativos del área, donde se busca cumplir con los requisitos lectores, pero se deja de lado otros elementos interdisciplinarios que pueden enriquecer la enseñanza. Esta es una visión muy general de la vinculación de las competencias lectoras del área en otras disciplinas. Encasilla al proceso evaluativo en la disciplina del área de lengua castellana. Dicha concepción no es clara en los documentos que rigen las acciones, puesto que demuestra debilidad en los argumentos.

4.2 Resultados de las Competencias Básicas del Área de Lengua Castellana de los Estudiantes del Grado Noveno Generados en la Evaluación Institucional y las Pruebas de Calidad Aplicadas por el Estado en Procesos de Lectura Crítica

Se analizan los resultados de las pruebas SABER y las pruebas internas que realiza periódicamente la institución con los estudiantes del grado 9º al finalizar cada periodo académico. Se toman los resultados obtenidos, tanto en las pruebas SABER del año 2016, como los resultados de las pruebas internas aplicadas al mismo grupo de estudiantes. Los resultados del ICFES indican que, en las competencias lectoras, el 55% de los estudiantes están en un nivel de desempeño mínimo, un 45% se encuentran en el nivel insuficiente y de forma a preocupante se tiene que en el nivel avanzado y satisfactorio no hay ningún estudiante. Para la institución educativa colegio Manuel Antonio Rueda, esta situación refleja las debilidades y falencias que tienen los educandos en las pruebas externas.

Para identificar y contrastar los resultados obtenidos, se realiza de forma secuencial el análisis del contenido del marco teórico de la investigación, respecto a las categorías axiales de la competencia lectora. Es necesario considerar el proceso de evaluación y la interdisciplinariedad, como fundamentos principales de estudio, para hacer un contraste entre los resultados que arrojan las pruebas externas y los resultados de las pruebas internas que se realizan en forma periódica en la institución educativa.

Por otro lado, respecto a la competencia escritora, los resultados tampoco son favorables, pues un 61% de los educandos están en nivel mínimo de la prueba, un 20% se encuentra en nivel insuficiente y nuevamente, no se tienen estudiantes en el nivel avanzado o satisfactorio. Las dos pruebas permiten observar el alto grado de dificultad que tienen los estudiantes en la competencia de lectura crítica, pues pareciera que el ICFES evalúa de una forma y el colegio prepara al

estudiante, sin tener en cuenta lo que le evalúa la prueba SABER.

Sumado a lo anterior, es necesario especificar que la prueba SABER 9° evalúa en la competencia lectora, los tres componentes básicos del lenguaje: sintáctico, semántico y pragmático; siendo este último el que denota mayor dificultad en los niños del grupo analizado, respecto a los otros dos componentes. También son bastante visibles las falencias en el manejo de la información implícita y explícita de los textos; lo mismo que para recuperar e identificar la información y estructura de los mismos. En las competencias escritoras pasa algo similar, pues las pruebas dejan ver las falencias que tienen los estudiantes para manejar estrategias discursivas en la producción de textos, especialmente para comprender el manejo de las ideas, los tópicos, el uso y el control de los contenidos, las líneas de selección de las consultas que realizan y la organización de la micro y superestructura del texto.

Ahora bien, respecto a los resultados de las pruebas internas que aplica la institución educativa de forma periódica, se pueden notar las debilidades que tienen los estudiantes en las dos competencias: las competencias lectoras y escritoras. En este caso, el análisis se centra en la prueba lectora, puesto que el proyecto de investigación busca analizar las fortalezas y/o debilidades que tienen los estudiantes para presentar la prueba ICFES, al terminar su ciclo de básica secundaria y media. Es posible que las falencias se encuentren desde el mismo currículo y plan de estudios, pues estos muestran la ruta como se ha venido preparando al estudiante para la vida y para presentar este tipo de pruebas, tanto a nivel externo como a nivel interno.

Se cree que esta preparación se ha venido tomando de manera errada o por lo menos no ha tenido en cuenta el resultado de la prueba para hacer los ajustes a los planes de área y los planes de clase en la asignatura de lengua castellana. Los ajustes que se realizan no van acompañados de verdaderos proyectos para mejorar las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes de la

institución. Es notorio el desfase entre lo que mide el Ministerio de Educación y lo que prepara el colegio en esta disciplina, a pesar que en el área lengua castellana se preparan los cinco componentes básicos del lenguaje. Estos componentes son: el componente de producción textual, el de comprensión e interpretación textual, literatura, los medios de comunicación y el de ética de la comunicación; además de las pruebas y la aplicación constantes de ejercicios de lectura y los simulacros de preparación de pruebas SABER.

Por lo anterior, la participación y evaluación de esta prueba a nivel nacional muestra grandes falencias en la apropiación e interpretación de los tres componentes del proceso lector. La estadística muestra que más de la mitad de los estudiantes evaluados tiene serias y complejas dificultades para interpretar, analizar, inferir y dar una valoración crítica. No se logra demostrar que el aprendizaje lector hace parte de la dinámica enseñanza aprendizaje de los jóvenes de 9º en la asignatura de lengua castellana.

Asimismo, a pesar de lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2006), los estándares básicos de competencias, el plan de estudios, los planes de área y los planes de asignatura de la institución, todos los años los docentes deben hacer ajustes, implementar proyectos de área, proyectos transversales y proyecto de lectura; pero hasta el momento no se ha visto un cambio significativo en los resultados que arroja la prueba SABER.

Por otro lado, al analizar los resultados de las pruebas internas que realiza la institución, como es la prueba de periodo, se observa que la mayoría de estudiantes obtienen buenos resultados en las distintas asignaturas; razón por la cual, las directivas no toman medidas sobre esta atípica situación. De alguna manera, los resultados son favorables al interior de la institución, pero cuando la evaluación es de carácter externo, los resultados no son favorables, sobre todo en lo que respecta al proceso lector.

Figura 10.
Relación entre las pruebas internas y externas



Fuente: Elaboración propia.

Competencias básicas de lengua castellana. Se toma como referencia la matriz de referencia del lenguaje o instrumento basado en los estándares básicos de la competencia lectora para definir las competencias básicas de lengua castellana.

Competencia lectora: La definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional. Se acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y meta cognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector. Es ampliamente conocida la definición de competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009) según la cual la competencia lectora consiste en:

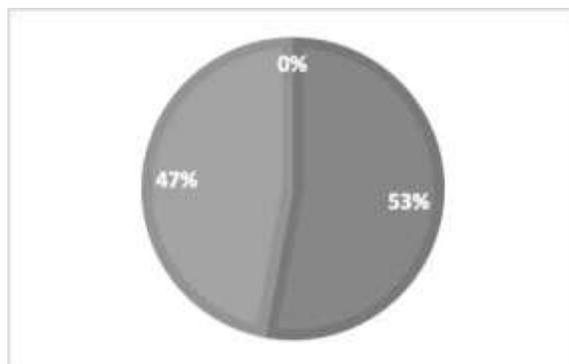
[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad. (p.14)

Según lo expresado por la OCDE, la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, solo se logra a través de la lectura; ese debe ser el deber ser en

el aula al enseñar a los estudiantes a pensar e inventar la realidad a través de los libros. Es necesario despertar la imaginación, desarrollar la capacidad para decidir y para leer el contexto en el que se desenvuelve. Debe estar preparado, no solo para vivir con lo que el medio le ofrezca, sino para reflexionar y reinventarse frente a los cambios. Estos cambios pueden presentarse en el entorno y de manera general en el mundo cambiante, con el que debe mantener las mejores relaciones.

Tomando como referencia los resultados de uno de los instrumentos aplicados (encuesta) con los estudiantes del grado 9°, se analiza la gráfica que representa la pregunta número cuatro (ver figura 11), sobre ¿Las evaluaciones institucionales enfocadas en la comprensión lectora ayudan a su preparación para las pruebas SABER? Se observa que muchos estudiantes respondieron que sí, que definitivamente los docentes en su plan de estudios y ejecución de programas y proyectos de lengua castellana, tienen muy claro el deber ser del área y de sus aportes a las demás disciplinas (ver figura 10). Sin embargo, este es un análisis de resultados a nivel interno, ya que en el análisis a nivel externo los estudiantes tienen serias dificultades con el proceso lector.

Figura 11.
Diagrama circular encuesta pregunta 4



Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, los resultados de la figura 11 muestran que el 53% de estudiantes dice que las evaluaciones institucionales enfocadas en la comprensión lectora si ayudan con la preparación de las pruebas SABER 9° que aplica El Ministerio de Educación Nacional; mientras que el 47% considera por el contrario que, las evaluaciones que aplican los docentes de la institución no hacen esta contribución, además que no brinda mejoras para el desarrollo-aprendizaje, ni mucho menos hace aportes significativos para la vida. Tal como se puede ver en e la figura 11, no hay mayor diferencia entre las dos perspectivas y se podría considerar que para la mitad del grupo se considera bien dentro del proceso y la otra mitad que no le hace los aportes esperados.

Asimismo, en la encuesta que se aplicó a los estudiantes, uno de propósitos era el reconocimiento de la manera como se llevaba a cabo el proceso de evaluación de algunas habilidades relacionadas con los componentes que evalúa el ICFES (semántico, sintáctico y pragmático); considerando en este caso, que la respuesta incide en el análisis que se pretende realizar en cuanto al planteamiento inicial. Al respecto, se identifica que los estudiantes respondieron que “algunas veces” en las evaluaciones de la asignatura se promueven procesos como la inferencia, el reconocimiento al sentido del texto y el reconocimiento de la estructura textual, los cuales hacen parte de los componentes enunciados en líneas anteriores.

En ese sentido se corrobora que el interés en las evaluaciones del área se orienta en otras direcciones, a pesar de regirse por los criterios del plan nacional de lectura, tanto en los lineamientos del área de lenguaje, como de la matriz de análisis del ICFES. No se puede considerar como un hallazgo negativo en la investigación, pero si constituye una pauta para el desarrollo de un estudio hermenéutico que conlleve a comprender el fenómeno, respecto al distanciamiento entre los criterios e intereses de la evaluación interna y su correspondencia con la

evaluación externa.

Por ahora, la reflexión considera que, al prevalecer la respuesta “algunas veces” se identifica una combinación entre los criterios nacionales y la programación institucional del área que organizan los docentes en el ejercicio de su autonomía. Estos criterios deben estar relacionados con contenido específico del componente literario y demás grupos de contenidos curriculares que aumenten, consoliden y fortalezcan el desarrollo de las competencias comunicativas propias de la disciplina.

Ahora bien, es importante destacar que a nivel institucional no se consideran los criterios del ICFES como contenidos temáticos, sino como procedimentales o de habilidades y competencias. Sin embargo, se puede lograr un cruce entre ambos criterios. Lo anterior, demuestra que es importante reflexionar previamente la evaluación, desde el momento de la planeación del aprendizaje, para determinar la permeabilidad entre los criterios disciplinares y los procedimentales. Se deben aprovechar los dos elementos para el cumplimiento de los propósitos institucionales y los nacionales.

Figura 12.
Gráfica circular encuesta pregunta 18 y 19

18	¿Tiene facilidad para leer distintas temáticas, en las diferentes áreas y asignaturas?	18	15	1	
19	¿En las evaluaciones que presenta en lengua castellana, encuentra temáticas de otras áreas o asignaturas?	7	21	6	

Fuente: Elaboración propia.

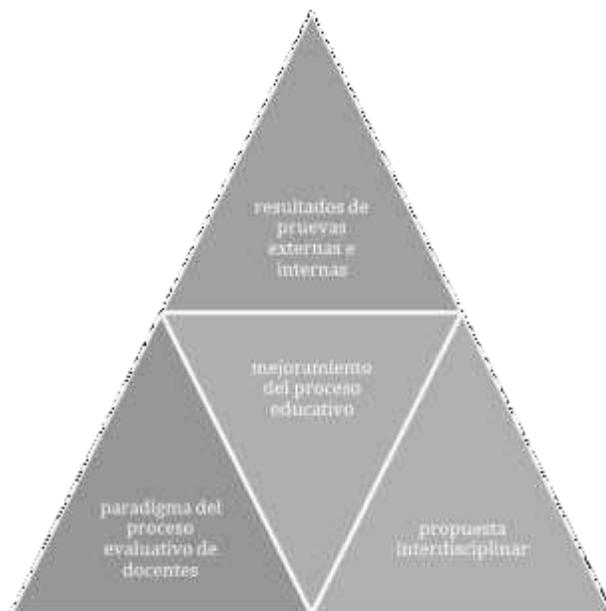
Finalmente, las dos últimas preguntas arrojaron una información clave en cuanto al reconocimiento del nivel de debilitamiento en que se encuentra la interdisciplinariedad, desde el fomento de la habilidad lectora (ver figura 12). Esto, es otro elemento indispensable para la reflexión y la elaboración de todo un proceso sólido de propuesta de evaluación en la institución.

4.3 Inferencia del Fortalecimiento de la Lectura Crítica Desde la Reflexión de las Prácticas Evaluativas de los Docentes de la Institución Educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara

Se realiza una reflexión sobre la trascendencia de la postura paradigmática evaluativa del docente de lengua castellana en grado noveno y la necesidad de la interdisciplinariedad de la competencia lectora. Es así, como el análisis de las pruebas externas e internas, de la aplicación de instrumentos (entrevista) a los docentes de lengua castellana y la aplicación de la encuesta a los estudiantes del grado 9° de la institución educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara, se evidencia la necesidad de desarrollar prácticas evaluativas que se encuentren dentro de los mecanismos de formación (ver figura 17). Estas deben ser transformadas, donde se pueda establecer una estructura clara y secuencial, que lleve a toda la comunidad educativa, sean nuevos o antiguos, a definir un horizonte claro, para lograr un proceso evaluativo inmerso en lo

educativo.

Figura 13.
Diagrama integrador de los objetivos



Fuente: Elaboración propia.

Para esto, se deben desarrollar unos parámetros metodológicos que tengan claridad sobre de los procesos evaluativos, más allá de la sola medición, para que sea de carácter formador. Estos aspectos pueden servir de referencia para constituir un punto de partida para la estructura de la formación integral y formativa con calidad. Por esto, al analizar y observar cómo la cantidad de documentos que mencionan aspectos fundamentales están en una proporción muy pequeña; se puede establecer que quien inicia el proceso de formación no cuenta con una estructura documental y contextualizada necesaria. Es importante establecer con esta ruta, un vínculo fundamental de las disciplinas y de las diversas acciones formativas, lo que permitiría una integralidad de varias áreas, pero bajo con una misma meta.

Adicionalmente, se observa como los resultados de las evaluaciones de las competencias lectoras externas son más desglosados que las internas, lo que muestra un contraste poco

específico del uno con respecto al otro. Sin embargo, ambas buscan establecer aprendizajes. Las externas son más claras y específicas en lo que está evaluando, mientras que las internas no establecen lo que se busca analizar dentro del proceso de evaluación. Esto permite afirmar que es una medición aislada de rendimientos. Rodríguez (2005) menciona que es una “rendición de cuentas de los resultados de los alumnos que lastran su independencia en el proceso” (p.543); es decir, se deja a un lado los demás beneficios de lo evaluativo. Esta diferencia también se ve reflejada en la documentación analizada, siendo una debilidad del proceso evaluativo; pues al no establecerse con claridad, es poco probable que quienes participan en esta labor sigan una misma ruta. Siendo así, el horizonte que se busca se puede desviar, conllevando a que los esfuerzos evaluativos no sean pertinentes y claros.

A pesar de lo anterior, es claro como los docentes tienen el conocimiento, pero al no estar documentado, no pueden realizar una integralidad objetiva de los procesos; lo que genera una dispersión de los resultados de las pruebas e independientemente de la disciplina, buscan la formación integral. Desde este enfoque, la evaluación no mide una sola disciplina, sino la vinculación de todas estas. No obstante, como menciona Yves (2013), los docentes “envueltos en su labor cotidiana, las concepciones de interdisciplinariedad, suelen limitarse a generalidades en torno del empleo de varias disciplinas, sin considerar las potenciales interacciones de las mismas” (p.58); pues aunque se unen las disciplinas, estas no se mezclan asumiendo individualidad en ellas, lo que no permite que la formación integral sea realmente integral.

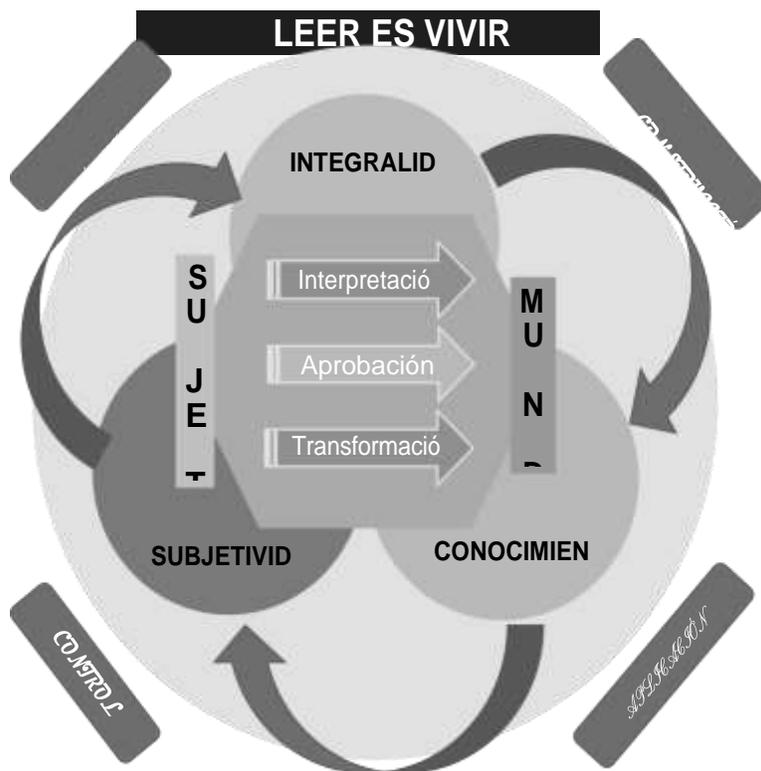
Por lo tanto, los procesos evaluativos terminan midiendo de alguna forma solo resultados negativos, siendo necesario crear una propuesta didáctica que pueda apoyar el aprendizaje lector desde la perspectiva interdisciplinar y que, de hecho, pueda ser aplicada tanto en el grado 9º, como en todas y cada una de las asignaturas que se manejan en la institución. Debe impactar los

resultados de las pruebas y la calidad de vida de los educandos; pues como bien se sabe, el proceso de formación es integral y las disciplinas son participes de dicha formación. Al respecto de la competencia lectora, Caviedes (2013) asegura que “conserva una estrecha relación con las posibilidades de aprender y adquirir conocimiento que son las que determinan la prosperidad de los pueblos” (p.227); además que se encuentra en las diferentes disciplinas que ayudan a los niños a pensar, comparar, mejorar la toma de decisiones y tener mejores resultados, para enriquecer la enseñanza-aprendizaje.

4.3.1 Análisis de la trascendencia de la postura paradigmática de la evaluación en la competencia lectora. La presente propuesta parte de los hallazgos en el desarrollo de los dos objetivos iniciales de la investigación en curso y busca influir en el diseño y desarrollo de las prácticas evaluativas, especialmente desde el área de lengua castellana respecto al logro de la competencia lectora. Además, desea aprovechar la conciencia que tienen docentes sobre la importancia de fortalecer la lectura crítica y ser el punto de partida para contrarrestar las falencias identificadas tanto a nivel documental como en el desarrollo mismo de los espacios y momentos de evaluación que se llevan a cabo en la institución que demuestran que se carece de una ruta que oriente los procesos evaluativos en las diferentes áreas.

Figura 14.

Inferencia del fortalecimiento de la evaluación y de la competencia lectora



Fuente: Elaboración propia.

Por tal motivo, debe existir una sensibilización hacia la necesidad de entrelazar y establecer en documentos institucionales, la importancia de tener una ruta donde quede establecida y construida conjuntamente por cada uno de los autores. Que sea el resultado del consenso sobre las competencias que se deben fortalecer en cada una de las disciplinas; es decir, que los procesos educativos, dentro de ellos el evaluativo, este construido desde un análisis integrador, que permita al estudiante integrar los conocimientos de diferentes áreas (ver figura 13). Es por ello, que la propuesta titulada “*Leer para vivir*” se desentiende de plantear actividades (ver figura 13). La propuesta no establece actividades a seguir; en cambio aporta una ruta establecida, mediante pilares para la resignificación de la práctica evaluativa, que tiene como

base una visión integradora. De manera directa, va a permear las prácticas formativas que se generan del ejercicio docente, el cual debe ser construido y establecido por los autores de los procesos evaluativos. Se trata de garantizar el accionar evaluativo del estudiante para que vincule la formación con el conocer, el comprender y la adecuación a su proyecto de vida.

De esta manera, la propuesta busca establecer con claridad que el proceso evaluativo, es un trabajo constante que permite la valoración de la enseñanza académica, mas no la cuantificación de contenidos. Es decir, permite perfeccionar el actuar educativo, el cual está dentro de lo didáctico y establecido en la planeación, para construir desde el debate y dentro de un espacio de dialogo. La idea es congrega todas las disciplinas para que se adopten los pilares de la propuesta “*Leer para vivir*” y que se establezca en sus documentos institucionales, la planeación de la práctica evaluativa. Como ya había mencionado, la propuesta establece una ruta de acción fundamentada en tres pilares, los cuales están divididos en cuatro fases. Dichas fases establecen el proceso de la ruta de la propuesta.

43.1.1 Fase de análisis. Esta fase busca que los docentes de la comunidad educativa, quienes son eje fundamental y participe de los procesos de enseñanza y aprendizaje, realicen un auto análisis, que permita determinar su visión de los procesos evaluativos, calidad educativa y la interdisciplinariedad. Para ello, tendrá como base los pilares mencionados, donde se deben establecer un ¿por qué? y un ¿para qué? desde la visión y la practica pedagógica (ver figura 14).

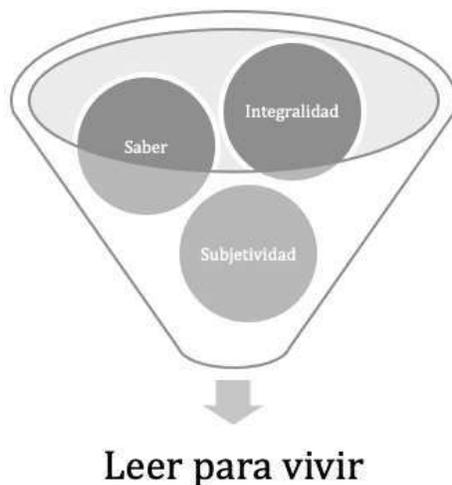
Figura 15.
Matriz de auto-análisis

Leer para vivir		integralidad	saberes	subjectividad
¿Por qué?	docente 1			
¿Para qué?				
¿Por qué?	docente 2			
¿Para qué?				
¿Por qué?	docente 3			
¿Para qué?				
¿Por qué?	docente n			
¿Para qué?				

Fuente: Elaboración propia.

4.3.1.1 Pilares. Estos pilares fundamentan la integralidad que se busca para el mejoramiento de los procesos evaluativos, lo cual puede establecer unas bases, desde la construcción realizada por los autores de las prácticas pedagógicas de la comunidad educativa (ver figura 15).

Figura 16.
Diagrama integrador de pilares



Fuente: Elaboración propia.

4.3.1.1.1 Integralidad. Este pilar permite establecer que los procesos deben poseer una visión integral, donde todos ayuden y se vinculen entre sí, lo que permite que todos tengan un mismo horizonte; es por ello, que se debe establecer un ¿por qué? y un ¿para qué?

¿Por qué?, este pilar debe establecer y reconocer que el conocimiento es una unidad, es un todo; donde la unión de sus segmentos es el conjunto de ese todo. De igual manera, las diferentes disciplinas dentro del proceso educativo, son dimensiones de la formación de un individuo en el conjunto de los mismos.

¿Para qué?, esto permite promover el aprendizaje como uno todo, que conlleva a una vinculación entrelazada de los procesos educativos.

4.3.1.1.2 Saber. Este pilar permite establecer que los procesos deben cumplir los saberes que realmente permiten el aprendizaje significativo. Debe ser visto como íntegro y no de una sola disciplina; además que se ayuden y se vinculen entre sí. Esto, permite que todos tengan un mismo horizonte; es por ello, que se debe establecer un ¿por qué? y un ¿para qué?

¿Por qué?, este pilar son los procesos de pensamiento y las competencias propias de cada disciplina, establecidos dentro del proceso académico.

¿Para qué?, esto permite definir y determinar que, aunque existen saberes de cada disciplina, estas se relacionan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3.1.1.1.3 Subjetividad. Este pilar permite establecer que los procesos deben poseer una visión de la realidad del individuo, que considere sus contextos, las situaciones, necesidades y características, que conlleva a una educación más significativa. Es necesario que todos estos tengan un mismo horizonte; es por ello que, se debe establecer un ¿por qué? y un ¿para qué?

¿Por qué?, este pilar da claridad sobre el hecho que, no todos los estudiantes se pueden valorar de la misma manera, puesto que existen intereses y habilidades propias.

¿Para qué?, esto permite establecer y reconocer debilidades y fortalezas de los estudiantes; además, permite comprender las concepciones de los docentes, para alejar la imposición y llevar a una construcción participativa como resignificación del proceso evaluativo.

4.3.1.2 Fase de construcción. Esta fase busca que la comunidad educativa construya y establezca los procesos vinculantes e integrales, que serán aplicados dentro de sus prácticas pedagógicas por parte de los docentes. Conlleva a que dentro de los procesos educativos y evaluativos se vean reflejados dichas prácticas.

Para esto, la ruta establece una matriz que permite el análisis de vinculación de factores para relacionarse y lograr un aprendizaje integral, donde se establezcan el ¿por qué? y ¿para qué? De esta forma, se definen los criterios de las disciplinas, las competencias, los saberes y las realidades (ver figura 16).

Figura 17.
Matriz de diagrama de ruta

Leer para vivir	Disciplinas	Competencias	Saberes	Realidades
¿Por qué?				
¿Para qué?				
procesos				

Fuente: Elaboración propia.

Esta matriz se debe desarrollar, tal como se mencionó anteriormente, desde la visión de los tres pilares, para establecer el ¿por qué? y el ¿para qué? de cada una de las disciplinas que deben estar vinculadas. Establecer el ¿por qué? y el ¿para qué? de las competencias que se relacionan. Establecer el ¿por qué? y el ¿para qué? de los saberes que, aunque algunos son específicos del área, su aplicabilidad supera la disciplina. Establecer el ¿por qué? y el ¿para qué? de las realidades sociales e individuales de la comunidad educativa, con el fin de tener un mayor enfoque de las prácticas docentes. Y, por último, establecer los procesos que serán utilizados en las prácticas evaluativas de los docentes. Con esto, se establece un documento creado por la comunidad educativa y que se encuentra relacionado con los instrumentos formativos, en busca de la mejora de los propios procesos evaluativos.

43.13 Fase de aplicación. Esta fase busca que los docentes de la comunidad educativa apliquen los procesos de sus prácticas evaluativas planteados por ellos mismos.

43.14 Fase de control. Finalmente, esta fase busca que los docentes de la comunidad educativa realicen una retroalimentación de los procesos y del aprendizaje logrado, donde se logre establecer pros y contra; y con esto, se puedan definir nuevos procesos que mejoren las

prácticas evaluativas y educativas.

A manera de síntesis se puede considerar un gran interés del grupo investigador con considerar la oportunidad de aportar a las prácticas evaluativas de los docentes de Lengua castellana, quienes desde su postura paradigmática demostraron encontrarse al tanto de las indicaciones y lineamientos tanto nacionales como institucionales, al tiempo que gozan de fundamentos conceptuales pertinentes a las demandas y retos de la educación actual. Infortunadamente en la intención por cumplir con dicha postura paradigmática se presenta un quiebre invisible que se refleja o materializa en el bajo desempeño de los estudiantes tanto de las pruebas internas como de las pruebas externas de los estudiantes, especialmente en el área de lenguaje. Por tal motivo, la intención de desarrollar un análisis inferencial para encaminar los resultados a la sensibilización de la comunidad docente y la concientización de la necesidad de cambio, permitió abarcar elementos puntuales que servirán a la institución educativa de referencia para la optimización de los procesos evaluativos en trascendencia a las competencias propias de las diferentes asignaturas del currículo.

Conclusiones y Recomendaciones

A nivel general el presente estudio permitió concluir que las prácticas evaluativas de los docentes deben ir marcadas por una claridad de los aprendizajes integrales, para que sean entendidas y proporcionen aprendizajes reales, los cuales conllevan a la mejora educativa. Es por ello que, cuando la institución no define parámetros claros en documentos para mejorar o dinamizar el proceso evaluativo de los estudiantes, las practicas evaluativas solo van a ser de medición; es decir, solo serán clasificatorias, mas no constructivas del accionar educativo. Estas prácticas evaluativas permiten mejorar la calidad educativa de la institución, al promover la integración de los procesos, donde la competencia lectora es fundamental en la integralidad de las disciplinas.

En cuanto a la información recolectada en el desarrollo del primer objetivo, en el cual los docentes participaron de una entrevista semiestructurada que pretendía indagar sobre las dos grandes categorías (procesos evaluativos y competencia lectora) se pudo identificar que la postura paradigmática de los docentes es pertinente con el método tradicional y fiel a los lineamientos disciplinares, donde las practicas evaluativas que se proyectan y aplican, se dan únicamente desde la disciplina que manejan; es decir, desde su área de conocimiento o especialidad, más no se aprecia la integralidad del conocimiento. Se ignora que el conocimiento es un todo y las disciplinas son parte de este todo, ya que los procesos de formación son integrales y buscan que la comunidad educativa y sus esfuerzos no estén aislados del verdadero sentido de la formación significativa e integral.

En segundo lugar, se desarrolló un análisis comparativo de los resultados de los estudiantes tanto en las pruebas internas como en las pruebas externas, empleando de manera simultánea una encuesta que pretendía identificar las perspectivas de los jóvenes en función de

las mismas. Al respecto se puede concluir que las evaluaciones externas e internas no van de la mano dentro de lo que realmente busca una respecto a la otra; pues, aunque ambas analizan las competencias básicas, la realidad es que las evaluaciones internas son más disciplinares que las externas. Por lo tanto, se presentan incoherencias en el comparativo de los índices de calidad de las dos pruebas que resuelven los estudiantes y para las que se cree, que no se están preparando de forma correcta; puesto que las externas son más amplias en cuanto a la integralidad de la evaluación con otras disciplinas.

Finalmente, el valor agregado de la investigación lo constituye el análisis reflexivo que permitió fundamentar la necesidad y oportunidad de una transformación de las prácticas evaluativas que optimizara el desempeño de los educandos en el proceso de la competencia lectora tanto en las pruebas internas como externas, teniendo como punto de partida la sensibilización y concientización de los docentes responsables y de toda la comunidad educativa en general. En ese sentido se puede concluir que la interdisciplinariedad es fundamental en la formación educativa e incluye los procesos de evaluación, los cuales buscan ser de calidad y para que esto ocurra debe existir una vinculación entre las áreas de aprendizaje; pues la formación es y debe ser integral, no solo con sus realidades sociales o contextos individuales, sino con una integralidad disciplinar, donde logren la formación integral del individuo, para que sienta y vea que su aprendizaje es significativo y que lo puede aplicar en su vivir diario.

Ahora bien, con la finalidad de apoyar las prácticas evaluativas en la competencia lectora de los docentes de la institución educativa, y gracias a los hallazgos se les aporta una ruta a los docentes de lengua castellana especialmente en la competencia lectora para que a través de interdisciplinariedad contribuyan con el mejoramiento de los resultados y de su quehacer pedagógico. De acuerdo a la información obtenida se exhorta a los docentes a reflexionar acerca

de sus prácticas evaluativas en lengua castellana y a fortalecerlas en función de mejorar los resultados de las pruebas SABER tanto internas como externas que presentan los estudiantes del grado 9°. Se recomienda que este proceso se realice con la participación de todos los docentes de las distintas disciplinas para superar la brecha que existe actualmente donde cada asignatura encamina sus prácticas únicamente desde los disciplinar sin nutrirse de las demás para la obtención de mejores resultados Por último invitamos a las directivas y docentes de la institución a reflexionar e investigar su práctica desde su desempeño ya sea a nivel administrativo o desde su desempeño en el aula

REFERENCIAS.

Almenares, M., Marín, R. & Soto, C. (2017). Interdisciplinariedad: la necesidad de unificar y aplicar un concepto. *Congreso nacional de investigación educativa-COMEI*, 4(11), 33-45.

Álvarez, J. (2007). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Miño y Dávila.

Angulo, C. A. (2008). Procesos evaluativos en la práctica pedagógica de los maestros en formación. *Institución Educativa Normal San Carlos-La Unión, Nariño*, 1(4), 114-133.

Arellano, L. (2009). La competencia es un saber, saber ser y un saber hacer. *RevOd Los Andes*, 3(5), 15-14.

Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Uptc*, 4(1), 207-238.

Blue Radio. (2019). *Colombia se rajó en las pruebas PISA, pero está entre los siete países que mejoraron*. Recuperado de: <https://www.bluradio.com/sociedad/educacion/colombia-se-rajo-en-las-pruebas-pisa-pero-esta-entre-los-7-paises-que-mejoraron-234459-ie435>

Brand, C. (2020). *No mejoran las calificaciones de bachilleres en las pruebas Saber*. RCN Radio. Recuperado de: <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/no-mejoran-las-calificaciones-de-bachilleres-en-las-pruebas-saber>

Cadavid, L. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física. *Universidad de Antioquia*, 97-114.

Cadena, M. (2018). *Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación de competencias en el área de ciencias sociales en un colegio del municipio san José Cúcuta 2017*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/10/competencias-ciencias-sociales.html>

Cardona, S., Jaramillo, S. & Navarro, Y. (2016). Evaluación de competencias con apoyo de un sistema de gestión de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 2(4), 193-218.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *ALED*, 2(1), 97-113.

Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 4(2), 29-40.

Cerda, H. (2000). Evaluación como experiencia Total. Logros- Objetivos- Procesos Competencias y Desempeño. *Cooperativa Editorial Magisterio*, 7(80), 131- 226.

César, P. (2018). La evaluación como referente de. *Espacios*, 1(1), 1-18.

Colegio Manuel Antonio Rueda Jara. (2018). *Uso de herramientas tecnológicas para mejorar la comprensión y producción de textos en los estudiantes rurales*. Villa del Rosario: La Institución.

De Jalo, L., Pérez, C. & Piris, G. (2015). Un cambio de paradigma en la evaluación: De los tests tradicionales a la evaluación de desempeño. *Memoria Académica*, 3(1), 15.

Díaz, I., Ramírez, P. & Varela, J. (2018). La función de la evaluación docente dentro del sistema complejo de la educación en México. *Praxis Pedagógica*, 2(1), 49-81.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2007). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 162-167.

Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Dialnet*, 3(1), 17-28.

Gallardo, H., Vergel, M. & Villamizar, F. (2017). Investigación intervención y enfoque multimétodo en Ciencias Humanas y educación matemática. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 53(1), 1-15.

Garcés, R. (2018). *La evaluación: una estrategia para desarrollar aprendizajes profundos en el estudiante*. [Tesis de grado, Universidad de la Serena]. Repositorio institucional.

Jiménez, E. (2013). Comprensión lectora VS Competencia. *Universidad de Granada*, 3(12), 65-74.

Lasso, M. (2018). *La Evaluación de la Competencia Lectora a través del Aprendizaje Cooperativo en niños de quinto de primaria de la escuela Manuel Antonio bonilla en*

el espinal. [Tesis de grado, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de Investigación*, 43(1), 1-36.

Martínez, M. (2013). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. El Ministerio.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Implementación y fortalecimiento de la biblioteca escolar*. El Ministerio.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/79413#:~:text=Curr%C3%ADculo%20es%20el%20conjunto%20de,las%20pol%C3%ADticas%20y%20llevar%20a>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Evaluación en el aula*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-236979.html>

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 28(12), 11-24.

Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín.

Osorio, R. (2017). *Caracterización del desarrollo de la competencia lingüística en estudiantes de grado sexto de la institución Educativa Fe y Alegría el Progreso*. [Tesis de grado, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional.

Peña, T. & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental, cultura y sociedad. *Revista del Instituto de Investigaciones*, 4(1), 55-81.

Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Noreste LTDA.

Piragauta, Í. & Espinel, G. (2017). Fortalecimiento del lenguaje oral en estudiantes de grados quinto y sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, en Cúcuta, Colombia, a través de la implementación de estrategias metodológicas mediadas por TIC. *Actualidades Pedagógicas*, 3(8), 107-127.

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 3(11), 47-84.

Remolina, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 3(69), 223-231.

Remolina, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 6(2), 223-231. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84827901010>

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 2(4), 71-78.

Sánchez, J. & Brito, N. (2015). Desarrollar habilidades de comunicación a través de la lectura crítica, la escritura creativa y el habla. *Encuentros*, 117-141.

Sánchez, J. & Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 2(4), 117-141.

Santos, M. (2003). Las Trampas de la Calidad. *SABER ULA*, 3(11), 78-81.

Secretaría de Educación Pública México. (2018). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral?idiom=es>

Socorro, M. &. (2018). Transdisciplinariedad: Una Mirada desde la Educación Universitaria. *Revista Científica*, 1(3), 278-289.

Solé., I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.

Tamayo, M. (1995). *La interdisciplinariedad*. México: Universidad ICESI.

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2(1), 90-95.

Torrado, C. (1998). De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. *ICFES*.

Valdivia, E. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores un problema a develar. *Estudio Pedagógico*, 4(2), 245-262.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. *Gedisa*, 1(4), 22.

Villamizar, J. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere*, 12(2), 541-544.

Yáñez, S. (2018). Caracterización de la evaluación y su relación con el desarrollo de competencias cognitivas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Nacional de Comercio, Cúcuta, Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, 3(4), 35-62.

Yves, L. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Dossier*, 1(10), 51-86.

Anexo 1. Ruta Metodológica

Objetivos General	Objetivos específicos	Tareas científicas	Técnicas de recolección	Instrumentos de recolección	Resultados esperados
Comprender la trascendencia de la postura paradigmática evaluativa del docente de lengua castellana en grado noveno y la necesidad de la interdisciplinariedad de la competencia lectora en la I.E. Manuel Antonio Rueda Jara	Reconocer la concepción paradigmática que rige las prácticas evaluativas de los docentes del área de lengua castellana de la institución educativa, colegio Manuel Antonio Rueda Jara de Villa del Rosario.	Revisión de los documentos institucionales, Visión, PEI, lineamientos institucionales de investigación.	Análisis documental	Matriz de análisis documental	Caracterización de las apuestas institucionales
		Revisión documental y análisis de las categorías.	Análisis documental	Matriz de análisis documental	Establecimiento de la articulación dialógica entre apuesta institucionales y el currículo
		Estructuración y confrontación conceptual y teórica.	Análisis documental	Matriz de análisis documental	Construir la estructuración conceptual y teórica
		Realización de entrevistas a profundidad, los actores del proceso formativo.	Entrevistas en profundidad	Guion de la Entrevista	Caracterización de las experiencias científicas del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje
		Cuestionario abierto al estudiante.	Encuesta abierta	Cuestionario	Caracterización de las experiencias científicas de los estudiantes el proceso de formación científica
	Analizar comparativamente los resultados de las competencias básicas del área de lengua castellana de los estudiantes del grado NOVENO generados en la evaluación institucional, y las pruebas de calidad aplicadas por el estado a partir de los procesos de lectura crítica.	Revisión de resultados pruebas SABER noveno.	Análisis comparativo	Matriz de análisis comparativo	Comparación de resultados
		Revisión de calificación de los estudiantes a nivel institucional.			
	Plantear una propuesta desde una perspectiva interdisciplinar que fortalezca el proceso de evaluación de la competencia lectora en la Institución Educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara especialmente en grado noveno.	Análisis de los elementos epistemológicos, pedagógicos y didácticos utilizados por los docentes en la formación de maestros investigadores.	Entrevistas en profundidad, análisis documental	Protocolo de la entrevista, Matriz documental	Postulación de un proceso investigativo desde perspectiva sistémica para la formación investigativa en la Educación Superior

Anexo 2. Categorías del marco teórico

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	APORTE	REACTIVOS	FUENTE
Proceso de evaluación	Función de la evaluación	Soporta el concepto y clarifica el que busca la evaluación	¿A qué nivel mejora los procesos de evaluación?	Procesos evaluativos Álvarez (2001, 2002, 2003), Santos (1996), Ravela (2002)
	Practica evaluativa	Segundo objetivo específico formas de evaluación Álvarez		
		Lineamientos		
	Formas de evaluación	Evaluación formativa		
		Evaluación diagnostica		
		Evaluación centrada en procesos		
		Evaluación tradicional		
Estrategias de evaluación	Evaluación sumativa			
	Técnicas e instrumentos de evaluación (estrategias) en el aula herramientas para la evaluación formativa, sumativa			
Criterios de valoración	Criterios de valoración Álvarez criterios, función de la evaluación decreto 1290			
Competencias	Formación basada por competencias	Saber, hacer, ser	¿Se transversalizan las competencias de la asignatura?	Evaluación por Competencias Tobón (2010), MEN (2006)
	Competencias en lenguaje (MEN)	Producción		
		Comprensión e interpretación textual		
		Literatura		
		Medios de comunicación		
Ética de la comunicación				
Lectura critica	Estrategias lectoras	Estrategias de las formas de saber leer	¿Qué estrategias utiliza para lectura de textos de análisis?	Solé (1992)
Calidad educativa	Estándares	Estándares de lengua castellana	¿Cómo evalúa la calidad educativa?	Calidad educativa MEN (2006)
	Derechos básicos	Formación planes de área de área		
	Currículo	Resultados de evaluación		
Transdisciplinariedad	Transversalidad	Pretensión del saber absoluta, en la cual busca la construcción de modelos complejos.	¿Cómo es el nivel de transdisciplinariedad en sus procesos evaluativos?	Bolivar (1983), Jantsch (1979), Torres (1994)
		Asociación de disciplinas en virtud de un proyecto de la relación, de un problema o de la construcción de un objeto comen.		Moein (1995, 1998, 2000)

Anexo 3. Entrevista docente

ID	PREGUNTAS
1	¿Cómo desde su práctica, logra reconocer si el estudiante comprendió el significado de los textos que lee?
2	¿De qué manera evidencia que los estudiantes conocen y dominan el vocabulario de los textos que leen?
3	¿Qué estrategias evaluativas le permiten valorar la competencia semántica en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes?
4	Describa ¿cuál ha sido el desempeño de los estudiantes en el componente semántico según las pruebas SABER del grado noveno?
5	¿A partir de qué elementos logra reconocer que el estudiante tiene dominio de los elementos de coherencia y cohesión en la lectura?
6	¿Cómo logra reconocer que el estudiante ha desarrollado la capacidad para identificar la organización estructural del texto?
7	¿Qué estrategias le permite valorar el componente sintáctico dentro de la competencia lectora?
8	¿De qué manera logra valorar la capacidad que tienen los estudiantes para identificar la información explícita de los textos que leen?
9	¿Cómo logra valorar la capacidad que tienen los estudiantes para identificar la información implícita de los textos que lee?
10	Describa la manera como reconoce que sus estudiantes identifican la intención comunicativa del autor en sus experiencias lectoras.
11	¿Consideras que es importante reconocer, si los jóvenes identifican la intencionalidad de los textos que leen?
12	¿De qué manera logra reconocer que el estudiante ha desarrollado la capacidad pragmática dentro de la competencia lectora?
13	Describa la secuencia de su proceso evaluativo en el desarrollo de la práctica pedagógica.
14	¿De qué manera dinamiza los procesos de evaluación relacionados con la competencia lectora?
15	¿Considera usted que la evaluación del proceso lector se puede abordar desde una perspectiva únicamente objetiva? ¿por qué?
16	¿De qué manera integra sus estrategias evaluativas con los estándares básicos establecidos por MEN?
17	¿Cómo vincula la interpretación de los tipos de textos con las demás asignaturas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes?
18	¿De qué manera logra integrar conocimientos propios de su disciplina con otras disciplinas del saber?

Anexo 4. Encuesta estudiante

ID	PREGUNTAS
1	En el desarrollo de sus evaluaciones comprende el significado de los textos que lee.
2	Al realizar diferentes tipos de lectura, se le facilita la comprensión del vocabulario
3	Se le facilita identificar el sentido de los textos que lee
4	Las evaluaciones institucionales enfocadas en la comprensión lectora ayudan a su preparación para las pruebas SABER
5	Reconoce cuando un texto es coherente.
6	Reconoce las fallas de cohesión de un texto
7	Identifica fácilmente la estructura de los textos narrativos.
8	Identifica fácilmente la estructura de los textos argumentativos
9	Identifica fácilmente la estructura de los textos informativos
10	Identifica fácilmente la estructura de los textos descriptivos
11	Se le dificulta leer entre líneas
12	Es fácil identificar la intención comunicativa de los textos que lees.
13	Lees diferentes tipos de texto
14	Siente usted que es evaluado durante el desarrollo de toda la clase.
15	Las evaluaciones enfocadas en la comprensión lectora son dinámicas y flexibles
16	En la evaluación de la competencia lectora el docente tiene en cuenta sus gustos e intereses.
17	En la evaluación de la competencia lectora el docente tiene en cuenta sus fortalezas y debilidades
18	Se le facilita leer diferentes temáticas (según las diferentes áreas y asignaturas)

Anexo 5. Matriz análisis de documentos

CAT. GEN.	SUB-CAT. GEN.	AUTOR	FUENTE	TEXTO VIVO	Cod.	UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA INDUCTIVA	CAT. AXIAL
COMPETENCIA LECTORA	Componente semántico:	ICFES	Guía de orientación de pruebas SABER noveno 2017.	Hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.	DOC-01	Sentido del texto en términos de su significado.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje
		Institución educativa	Plan de área	Hace referencia a una de las competencias específicas del área de humanidades, en lo que respecta al léxico y los significados.	DOC-02	Competencias específicas del área de humanidades, en lo que respecta al léxico y los significados.	Léxico y los significados.	Competencias en lenguaje
		Institución educativa	PEI	Hace parte del plan de estudios del PEI, contemplado como una de las competencias de la asignatura de lengua castellana	DOC-03	Competencias de la asignatura de lengua castellana	Conocimientos básicos	Derechos básicos
		ICFES	Resultados pruebas SABER 9	Hace referencia a la relación de los textos, los saberes previos y amplia los contenidos	DOC-04	Saberes previos y amplia los contenidos	Saber específicos	Formación basada por competencias
	Componente sintáctico:	ICFES	Guía de orientación de pruebas SABER noveno 2017.	Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.	DOC-01	La organización del texto en términos de su coherencia y cohesión.	La organización	Estrategias lectoras

CAT. GEN.	SUB-CAT. GEN.	AUTOR	FUENTE	TEXTO VIVO	Cod.	UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA INDUCTIVA	CAT. AXIAL
		Institución educativa	Plan de área	La competencia sintáctica o gramática hace referencia a las estructuras u organizaciones de la oración.	DOC-02	Estructuras u organizaciones de la oración.	Estructura del texto	Estrategias lectoras
		Institución educativa	PEI	Hace parte del plan de estudios del PEI, contemplado como una de las competencias de la asignatura de lengua castellana	DOC-03	Competencias de la asignatura de lengua castellana	Conocimientos básicos	Derechos básicos
		ICFES	Resultados pruebas SABER 9	Hace regencia a la información de la estructura explícita del texto.	DOC-04	Información de la estructura explícita del texto.	Estructura del texto	Estrategias lectoras
	Componente pragmático:	ICFES	Guía de orientación de pruebas SABER noveno 2017.	Tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.	DOC-01	Para qué se dice, en función de la situación	Función del texto	Estándares
		Institución educativa	Plan de área	La competencia o nivel pragmático hace referencia a la identificación de intencionalidades comunicativas de un texto y su contexto.	DOC-02	Identificación e intencionalidades comunicativas de un texto y su contexto.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje
		Institución educativa	PEI	Hace parte del plan de estudios del PEI, contemplado como una de las competencias de la asignatura de lengua castellana	DOC-03	Competencias de la asignatura de lengua castellana	Conocimientos básicos	Derechos básicos

CAT. GEN.	SUB-CAT. GEN.	AUTOR	FUENTE	TEXTO VIVO	Cod.	UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA INDUCTIVA	CAT. AXIAL
PROCESOS DE EVALUACION	Evaluación	Institución educativa	PEI	Es la comprobación permanente y dinámica del rendimiento académico y desarrollo integral del estudiante, utilizando diversas técnicas e instrumentos, que nos arrojan resultados cuantitativos y cualitativos.	DOC-03	Comprobación permanente y dinámica del rendimiento académico y desarrollo integral del estudiante	Permanente y dinámica	Criterios de valoración
		Ministerio de Educación	Decreto 1290 de 2009	Proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.	DOC-05	Nivel de desempeño de los estudiantes.	Nivel de desempeño	Practica evaluativa
		Institución educativa	SIEE	El SIEE se encuentra con ajustes debido a la pandemia del COVID-19, donde se contempla evaluación continua, formativa, individualizada, integradora, cualitativa y orientadora	DOC-07	evaluación continua, formativa, individualizada, integradora, cualitativa y orientadora	Permanente y dinámica	Criterios de valoración
		Nacional	Lineamientos curriculares	Contempla con evaluación en lenguaje; la evaluación de procesos (herramientas de aula) la evaluación como investigación, la evaluación sistematizadora y el seguimiento, la evaluación referida a los modelos de procesos, a los estados iniciales; la evaluación referida al sujeto, o a los procesos individuales. Contempla también las categorías para el análisis de la comprensión lectora (nivel literal, de inferencia y el crítico intertextual.	DOC-06	la evaluación referida a los modelos de procesos, a los estados iniciales;	Permanente y dinámica	Criterios de valoración
					DOC-06	Contempla también las categorías para el análisis de la comprensión lectora (nivel literal, de inferencia y el crítico intertextual.	Estructura del texto	Estrategias lectoras

CAT. GEN.	SUB-CAT. GEN.	AUTOR	FUENTE	TEXTO VIVO	Cod.	UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA INDUCTIVA	CAT. AXIAL
		ICFES	Guía de orientación de pruebas SABER noveno 2017.	Las pruebas evalúan las competencias que han desarrollado los estudiantes entre 8.º y 9.º grado, acorde con los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN	DOC-01	estándares básicos de competencias establecidos por el MEN	Competencias establecidas	Currículo
	Estrategias	Nacional	Lineamientos curriculares	Hace referencia a los tipos de evaluación del lenguaje, como son las pruebas iniciales o diagnósticas, las evaluaciones para los procesos individuales, la evaluación formativa, la sumativa entre otras. En el análisis de la comprensión lectora habla de los tres niveles literal, inferencia y crítico-intertextual.	DOC-06	Estrategias de evaluación	Métodos, técnicas y recursos	Estrategias de evaluación
		Institución educativa	Plan de área	Hace referencia a las formas o estrategias de evaluación, que permiten conocer el estado inicial del estudiante, como una charla informal, o como en el caso de los procesos individuales, un diario de campo, el portafolio, un diálogo, entrevista. Igual que para detectar los tres niveles de la letra a través de pruebas en competencia lectora. Hace referencia al desarrollo de talleres, exposiciones, producción de textos, valoraciones orales, análisis e interpretación de textos	DOC-02	Estrategias de evaluación	Métodos, técnicas y recursos	Estrategias de evaluación

CAT. GEN.	SUB-CAT. GEN.	AUTOR	FUENTE	TEXTO VIVO	Cod.	UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA INDUCTIVA	CAT. AXIAL
	formas	Nacional	Lineamientos curriculares	Hace referencia a la evaluación continua, procesual, cualitativa, integral, permanente, sistemática y participativa.	DOC-06	Formas de evaluación	Herramientas de medición	Formas de evaluación
		Institución educativa	Plan de área	Hace referencia al desarrollo de talleres, exposiciones, producción de textos, valoraciones orales, análisis e interpretación de textos	DOC-02	Formas de evaluación	Herramientas de medición	Formas de evaluación
INTERDISCIPLINARIEDAD	Competencia comunicativa-lectora	ICFES	Guía de orientación de pruebas SABER noveno 2017	La competencia comunicativa-lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos	DOC-01	la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje
		MEN	Lineamientos curriculares	Hace referencia a la integración como termino amplio que incluye la correlación, articulación, unificación y la interdisciplinariedad de las áreas a través de la lectura.	DOC-06	Es un logro del constructivismo, que consiste en la construcción de redes de relaciones entre las disciplinas.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplinariedad

Anexo 6. Matriz análisis de resultados

Competencias Evaluadas	Niveles de desempeño por el ICFES				Competencias Evaluadas	Niveles de desempeño Institución			
ICFES	Avanzado	Satisfactorio	Mínimo	insuficiente	INSTITUCIÓN	bajo	básico	alto	superior
Comunicativa-lectora	El 0% de los estudiantes evaluados, se encuentra en nivel avanzado en la competencia lectora.	El 0% de los estudiantes evaluados se encuentra en el nivel satisfactorio, en la competencia lectora.	El 55% de los estudiantes de la institución no contesto correctamente las preguntas correspondientes a la competencia lectora.	El 45% de los estudiantes de la institución se encuentra en el nivel insuficiente en la competencia lectora.	Lectura critica	El 27,5% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo.	El 66,6% de los estudiantes se encuentran en nivel básico.	El 3,8% de los estudiantes se encuentran en nivel alto.	El 2,1% de los estudiantes se encuentran en nivel superior.
Comunicativa-escritora	El 0% de los estudiantes evaluados, se encuentra en nivel avanzado en la competencia escritora.	El 0% de los estudiantes evaluados se encuentra en el nivel satisfactorio, en la competencia escritora.	El 61% de los estudiantes de la institución no contesto correctamente las preguntas correspondientes a la competencia lectora.	Un 20 % de los estudiantes no contesto correctamente la prueba de la competencia escritora.	Lectura critica	El 37,2% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo.	El 56,1% de los estudiantes se encuentran en nivel básico.	El 4,2% de los estudiantes se encuentran en nivel alto.	El 2,5% de los estudiantes se encuentran en nivel superior.
<p>El ICFES, dentro de sus dos competencias fuertes, evalúa en la competencia lectora los tres componentes: sintáctico, semántico y pragmático, entre otros los aspectos relacionados con la información implícita y explícita del texto, la comparación de textos de diferentes formatos, a recuperar información, e identificar la estructura de los textos. Mientras que la competencia escritora maneja las estrategias discursivas en la producción de textos, comprende los mecanismos de uso y control que le permiten mejorar el desarrollo de un tema, da cuenta de las ideas, tópicos y líneas que debe desarrollar, prevé los contenidos, selecciona líneas de consulta, mecanismos que aseguren la articulación sucesiva de las ideas y da cuenta de la organización micro y superestructural de un texto.</p>					<p>La asignatura de lengua castellana en la institución educativa y de acuerdo al plan de estudios de la institución y lo consignado en la plan de área, se prepara al estudiante básicamente en los 5 componentes o factores del lenguaje; componente de producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación, reforzados con ejercicios de comprensión lectora con diferentes tipos de textos y pruebas o simulacros de repaso o prueba ICFES, sobre todo en los grados, noveno y once de secundaria.</p>				

Anexo 7. Matriz análisis de entrevista

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
1	¿Cómo desde su práctica, logra reconocer si el estudiante comprendió el significado de los textos que lee?	La comprensión lectora involucra muchas cosas, una de ellas es que después de leer por ejemplo una guía de trabajo la información que presenta el estudiante como resultado de dicha lectura tiene sentido porque organiza su informe y la traduce en una producción escrita bien redactada. Esta es una de las maneras de saber si el estudiante comprendió lo que leyó.	La lectura tiene sentido porque organiza su informe y la traduce en una producción escrita bien redactada.	Procesos de lectura	Competencias en lenguaje	D01	CA-07	D01-P01
			Maneras de saber sí el estudiante comprendió lo que leyó.	Aprendizaje del estudiante	Practica evaluativa	D01	CA-02	D01-P02
		Se puede reconocer cuando a partir de un texto el estudiante analiza una situación de su entorno y propone formas de dar solución a una problemática.	Analiza una situación de su entorno y propone formas de dar solución a una problemática.	Contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplin ariedad	D02	CA-12	D02-P01
		En el momento que el estudiante participa de las preguntas realizadas, saca conclusiones y debate las respuestas dada por los compañeros.	Participa de las preguntas realizadas, saca conclusiones y debate las respuestas dada por los compañeros.	Aprendizaje del estudiante	Practica evaluativa	D03	CA-02	D03-P01
		Para reconocer y valorar los aprendizajes y por ende la comprensión lectora, este proceso se hace visible a través de la interpretación y desarrollo de la misma guía y de la comprensión del vocabulario implícito del texto, cuando el estudiante interpreta el léxico interpreta también el sentido global del texto.	La interpretación y desarrollo de la misma guía y de la comprensión del vocabulario implícito del texto.	Comprensión de la información	Función de la evaluación	D04	CA-01	D04-P01
			Interpreta el léxico interpreta también el sentido global del texto.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D04	CA-07	D04-P02
		Cuando es capaz de darte la idea central del texto y lo compara con otras situaciones con facilidad.	Es capaz de dar la idea central del texto.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D05	CA-07	D05-P01
			Lo compara con otras situaciones con facilidad.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D05	CA-07	D05-P02
		Mencionaré algunas aspectos detectados en los estudiantes que comprenden el significado de los textos; cuando leen tienen respuestas precisas, identifican de comprensión si el lector posee un conocimiento sobre el texto, muchas posibilidades de poder atribuirle significado, si ello no ocurre establece relaciones entre	Encuentra las ideas principales y secundarias, e identifica los párrafos del texto, formula hipótesis y saca conclusiones.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D06	CA-07	D06-P01

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		los elementos y la memorización mecánica del contenido cuando completa el proceso en el momento de ejecutar la lectura; de igual forma encuentra las ideas principales y secundarias, e identifica los párrafos del texto, formula hipótesis y saca conclusiones.	Identifica la comprensión si el lector posee un conocimiento sobre el texto, muchas posibilidades de poder atribuirle significado.	Análisis interpretativo	Competencias en lenguaje	D06	CA-07	D06-P02
			Establece relaciones entre los elementos.	Relación entre elementos	Formación basada por competencias	D06	CA-06	D06-P03
			La memorización mecánica del contenido cuando completa el proceso en el momento de ejecutar la lectura.	Presaberes	Competencias en lenguaje	D06	CA-07	D06-P04
2	¿De qué manera evidencia que los estudiantes conocen y dominan el vocabulario de los textos que leen?	Porque en el momento en que el estudiante socializa la lectura, utiliza en su expresión el concepto básico de los términos plasmados en la guía de trabajo. Una de las estrategias que usa es buscar el significado de palabras desconocidas para el estudiante enriquezca su vocabulario.	El estudiante socializa la lectura y utiliza en su expresión los conceptos básicos de los términos plasmados.	Conceptos básicos	Formación basada por competencias	D01	CA-06	D01-P03
			Las estrategias que usa es buscar el significado de palabras desconocidas para que el estudiante enriquezca su vocabulario.	Aprendizaje del estudiante	Practica evaluativa	D01	CA-02	D01-P04
		En un primer momento se realiza una lectura literal se socializan conceptos y posteriormente se realiza una actividad de comprensión lectora con preguntas abiertas y de selección múltiple.	Una lectura literal se socializa en conceptos.	Presaberes	Competencias en lenguaje	D02	CA-07	D02-P02
			Actividad de comprensión lectora con preguntas abiertas y de selección múltiple.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D02	CA-07	D02-P03
		Cuando demuestra agrado por las lecturas y participa de ellas	Agrado por las lecturas y que participa de ellas.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D03	CA-07	D03-P02

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		Se detecta cuando interpretan las preguntas y por ende dan respuestas acertadas, demostrando así la apropiación y conocimiento del vocabulario propio del texto presentado, y cuando es capaz de socializar los resultados de la lectura.	La apropiación y conocimiento del vocabulario propio del texto presentado.	Conceptos básicos	Formación basada por competencias	D04	CA-06	D04-P03
		Cuando al citar algunos términos los relaciona con su significado y cita unos significados o sinónimos de manera acertada.	Los relaciona con su significado y cita unos significados o sinónimos de manera acertada.	Conceptos básicos	Formación basada por competencias	D05	CA-06	D05-P03
		Dominan el vocabulario de los textos que leen, al recuperar las palabras rápidamente durante la comprensión lectora y las sustituyen o utilizan sinónimos y dan una explicación de la lectura correcta. En las exposiciones utilizan gran cantidad de terminologías teniendo conocimiento de lo que leen o dice y la aplican de manera adecuada.	Al recuperar las palabras rápidamente durante la comprensión lectora y las sustituyen o utilizan sinónimos, dando una explicación de la lectura correcta.	Presaberes	Competencias en lenguaje	D06	CA-07	D06-P05
			En las exposiciones utilizan gran cantidad de terminologías, teniendo conocimiento de lo que leen o dice y la aplican de manera adecuada.	Conocimientos básicos	Derechos básicos	D06	CA-10	D06-P06
3	¿Qué estrategias evaluativas le permiten valorar la competencia semántica en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes?.	Una de las estrategias usadas a menudo es la producción escrita que es una habilidad que tiende a desarrollar las capacidades para generar ideas y redactarlas teniendo en cuenta la competencia semántica que nos permiten usar significados aprendidos en la comprensión lectora o en su diario vivir.	Producción escrita que es una habilidad que tiende a desarrollar las capacidades para generar ideas.	Comprensión de la información	Función de la evaluación	D01	CA-01	D01-P05
			Los significados aprendidos en la comprensión lectora o en su diario vivir.	Presaberes	Competencias en lenguaje	D01	CA-07	D01-P06
		Evaluaciones que incluyan sinónimos y analogías.	Sinónimos y analogías.	Léxico y los significados	Competencias en lenguaje	D02	CA-07	D02-P04
		Mesas redondas, lluvia de preguntas, concursos, dramatizados.	Mesas redondas, lluvia de preguntas.	Herramientas de medición	Formas de evaluación	D03	CA-03	D03-P03
		Una de las estrategias que me permiten ver el grado de conocimiento del componente semántico que tiene los estudiantes acerca del texto analizado, es sin lugar a dudas, la	El grado de conocimiento del componente semántico.	Grado de conocimiento	Función de la evaluación	D04	CA-01	D04-P04

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación		
		producción de textos a partir de la lectura realizada, este ejercicio nos permite ver la habilidad semántica de los estudiantes y su expresión a través de la producción textual.	La producción de textos a partir de la lectura realizada. Este ejercicio permite ver la habilidad semántica de los estudiantes y su expresión a través de la producción textual.	Comprensión de la información	Función de la evaluación	D04	CA-01	D04-P05		
		Hay muchas estrategias entre otras seleccionar la respuesta correcta reemplazando palabras en una oración relacionando correctamente concepto significados entre otras.	Seleccionar la respuesta correcta, reemplazando palabras en una oración.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D05	CA-08	D05-P04		
			Relacionando correctamente conceptos y significados entre otras.	Conceptos básicos	Formación basada por competencias	D05	CA-06	D05-P05		
		En esto es importante activar el significado situado en el sistema semántico además de leer en voz alta y dominar el léxico. Al encontrar las palabras desconocidas o pseudo-palabras y no tiene representación léxica sin embargo es capaz de leer y entenderlas; lecturas con visión rápida de las palabras y dan una explicación de los significados, retención de palabras, cuando se encuentra con palabras poco familiares que reconoce pertenecientes a su idioma, pero no es capaz de identificar lo que significa, recurre inmediatamente a consultar el sistema semántico. Pronunciación de las palabras más frecuentes y adiciona terminología nueva, disposición de palabras adecuadas para expresarlas; y otra estrategia es leer las palabras repetidas veces y más rápido hace que se logre entender.	Al encontrar las palabras desconocidas o pseudopalabras y no tiene representación léxica.	Relación entre elementos	Formación basada por competencias	D06	CA-06	D06-P07		
			Es capaz de leer y entenderlas.	Análisis interpretativo	Competencias en lenguaje	D06	CA-07	D06-P08		
			Lecturas con visión rápida de las palabras y dan una explicación de los significados; retención de palabras.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D06	CA-07	D06-P09		
			Cuando se encuentra con palabras poco familiares que reconoce, pertenecientes a su idioma, pero no es capaz de identificar lo que significa, recurre inmediatamente a consultar el sistema semántico.	Saber específicos	Formación basada por competencias	D06	CA-06	D06-P10		
		4	estudiantes en el componente semántico	Los resultados de la evaluación según las pruebas SABER arrojan debilidades en esta competencia porque el estudiante no	El estudiante no quiere adquirir el hábito lector.	Aprendizaje del estudiante	Práctica evaluativa	D01	CA-02	D01-P07

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		quiere adquirir el hábito lector y posee escaso manejo de palabras y vocabulario que le impiden comprender los textos que lee.	Escaso manejo de palabras y vocabulario que le impiden comprender los textos que lee.	Presaberes	Competencias en lenguaje	D01	CA-07	D01-P08
		Falta de compromiso por parte de los estudiantes, para presentar mayor desempeño y resultados de la misma.	Compromiso por parte de los estudiantes, para presentar mayor desempeño y resultados de la misma.	Nivel de desempeño	Práctica evaluativa	D03	CA-02	D03-P04
		El desempeño en el componente semántico, según al análisis de las pruebas externas SABER, muestra marcadas debilidades en esta competencia, desafortunadamente en estas pruebas a los estudiantes del grado noveno, les va muy regular, ya sea porque no interpretan la prueba, o porque les falta el hábito de lectura.	Porque les falta el hábito de lectura.	Hábitos de aprendizaje	Formación basada por competencias	D04	CA-06	D04-P06
			Ya sea porque no interpretan la prueba.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D04	CA-07	D04-P07
		creo que esta en medio, porque los estudiantes no saben interpretar	Interpretar.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D05	CA-07	D05-P06
		Muy interesante esta pregunta, pues hay gran cantidad de estrategias para valorar la competencia semántica de nuestros estudiantes y que les ayuden en el proceso de aprendizaje; es interesante que los jóvenes además de reconocer las palabras, determinen cómo están relacionadas entre sí. Asignación de etiquetas correspondientes a las distintas áreas para formación de la oración, utilización de terminología nueva en la aplicación de exposiciones orales. Velocidad en la lectura adquiriendo riqueza en el léxico visual y para otros que presentan dificultades visuales en el léxico auditivo.	Además de reconocer las palabras, determinan cómo están relacionadas entre sí.	La organización	Estrategias lectoras	D06	CA-08	D06-P11
			Asignación de etiquetas correspondientes a las distintas áreas para formación de la oración, utilización de terminología nueva en la aplicación de exposiciones orales.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplinariedad	D06	CA-12	D06-P12
5	reconocer que el estudiante tiene dominio de los elementos de coherencia y	Uno de los elementos para manejar la coherencia y cohesión es el manejo de sinónimos y antónimos y el conocimiento del significado de términos propios de cada tema para poder desarrollar la capacidad la entender lo que lee.	Manejo de sinónimos y antónimos y el conocimiento del significado de términos.	Conceptos básicos	Formación basada por competencias	D01	CA-06	D01-P09
			Desarrollar la capacidad para entender lo que lee.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D01	CA-07	D01-P10

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		A partir de actividades de producción textual y la creación de informes sobre exposiciones.	Redacción de textos y presentación de informes escritos.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D02	CA-08	D02-P05
		En la redacción, en su participación y los escritos.	Manejo de cohesión y coherencia en la redacción de textos.	La organización	Estrategias lectoras	D03	CA-08	D03-P05
		Para identificar el manejo de la cohesión y la coherencia se hace a través del uso de proposiciones en las oraciones compuestas, otra es la del uso de las categorías gramaticales, los sinónimos, antónimos y el correcto uso de los conectores para redactar párrafos en un texto.	Uso de conectores y unidades de cohesión y coherencia textual.	Métodos, técnicas y recursos	Estrategias de evaluación	D04	CA-04	D04-P08
		Desde la parte de la coherencia tener en cuenta la parte la relación y la pertinencia del texto y de lo que ellos opinan sobre al respecto y sobre la cohesión tener encuentra la parte gramatical y la semántica.	Tener en cuenta la parte la relación y la pertinencia del texto.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D05	CA-07	D05-P07
			Lo que ellos opinan al respecto.	Contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplin ariedad	D05	CA-12	D05-P08
		Es importante que el estudiante tenga claro los conceptos de cohesión y coherencia, así podrá aplicarlos en la lectura para mayor comprensión, esto quiere decir que la cohesión tiene que ver con la manera como las palabras, oraciones y sus partes cambian para asegurar un desarrollo proposicional y poder conformar así una unidad conceptual y mayor interpretación, la utilización y sustitución de conectores sirven para establecer relaciones lógicas. Otro elemento importante es cuando el estudiante utiliza la puntuación de manera correcta y de cierta forma la coherencia permite concebir un texto como el resultado de un equilibrio lógico que obedece a criterios relacionados con la extensión comunicativa que mantienen una estrecha relación lógico semántica.	El estudiante tenga claro los conceptos de cohesión y coherencia.	Conceptos básicos	Formación basada por competencias	D06	CA-06	D06-P13
			Tiene que ver con la manera como las palabras, oraciones y sus partes cambian para asegurar un desarrollo proposicional y poder conformar así, una unidad conceptual y mayor interpretación.	La organización	Estrategias lectoras	D06	CA-08	D06-P14
			La utilización y sustitución de conectores sirve para establecer relaciones lógicas.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D06	CA-08	D06-P15

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
			Utiliza la puntuación de manera correcta y de cierta forma la coherencia permite concebir un texto como el resultado de un equilibrio lógico.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D06	CA-08	D06-P16
6	¿Cómo logra reconocer que el estudiante ha desarrollado la capacidad para identificar la organización estructural del texto?	En el momento en que el estudiante utiliza el pensamiento crítico para acceder al conocimiento con el fin de problematizar las ideas y adoptar sus puntos de vista.	Utiliza el pensamiento crítico para acceder al conocimiento.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D01	CA-07	D01-P11
			Las ideas y adoptar sus puntos de vista.	Presaberes	Competencias en lenguaje	D01	CA-07	D01-P12
		Realizando actividades donde se presenta un texto en forma desordenada y se solicita que después de una lectura detallada se ordene teniendo en cuenta la estructura textual.	Organización y estructura textual.	La organización	Estrategias lectoras	D02	CA-08	D02-P06
		Cuando tiene la facilidad de elaborar un ensayo.	Redacción de textos argumentativos.	Análisis interpretativo	Competencias en lenguaje	D03	CA-07	D03-P06
		Para identificar que el estudiante ha logrado entender la estructura organizacional del texto, se puede apreciar a través de la producción, donde el estudiante muestra que no solo maneja la estructura textual, sino que identifica muy bien la intención del autor para expresarlo y hacerse entender a través de su organización y el sentido global.	Redacción de textos según la tipología textual.	Función del texto	Estándares	D04	CA-09	D04-P09
		Cuando cita la idea principal y secundaria ya sea a través de un esquema o un escrito de manera jerárquica y organizada con coherencia.	Esquema o un escrito de manera jerárquica y organizada con coherencia.	Herramientas de medición	Formas de evaluación	D05	CA-03	D05-P09
		El estudiante está capacitado para reconocer y organizar la estructura de textos llevando la siguiente secuencia. En un texto lo primero que debe tener en cuenta son las palabras del título, pueden ser referencia directa del tema central del texto, los párrafos iniciales de un ensayo te introducen al tema central que los llevará a la argumentación o cuerpo del trabajo; emplea opiniones, razonamientos, ejemplos, opiniones, hechos finales, y por último conclusiones, el final o por lo general se utilizan entre los dos últimos párrafos.	Capacitado para reconocer y organizar la estructura de textos llevando la siguiente secuencia.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D06	CA-08	D06-P17
			Secuencias textuales de acuerdo a la tipología.	Secuencias textuales	Estrategias lectoras	D06	CA-08	D06-P18

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
7	¿Qué estrategias le permite valorar el componente sintáctico dentro de la competencia lectora?	Desarrollar habilidades para la lectura para seleccionar la información, resumirla, sintetizarla a través de organizadores gráficos como son los mapas conceptuales y recomiendo esta estrategia como pilar fundamental de la adquisición del conocimiento.	Habilidades para la lectura para seleccionar la información, resumirla, sintetizarla a través de organizadores gráficos.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D01	CA-12	D01-P13
			Adquisición del conocimiento.	Conocimientos básicos	Derechos básicos	D01	CA-10	D01-P14
		Estrategias que incluyen clasificación de palabras según su categoría gramatical y la elaboración de resúmenes.	Identificación y uso correcto de las categorías gramaticales.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D02	CA-07	D02-P07
		Ensayos, escritos, redacciones, etc.	Redacción de diferentes tipos de textos.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D03	CA-07	D03-P07
		Para identificar el componente sintáctico en el manejo de la comprensión lectora, se puede detectar por medio la estructuración de ideas principales, secundarias, palabras claves y en el momento de sintetizar la lectura ya sea a través de mapas conceptuales o mapas mentales donde se muestra el nivel sintáctico no solo de las oraciones sino del texto en general.	Estructuras sintácticas y de sentido de los textos.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D04	CA-07	D04-P10
		el orden de las palabras correctas que conozca la función de las palabras y el significado de los signos de puntuación.	El orden de las palabras correctas que conozca la función de las palabras.	Secuencias textuales	Estrategias lectoras	D05	CA-08	D05-P10
		Valorar las respuestas por absurdas que parezcan y dar un giro a sus respuestas aclarando metódicamente su apreciación eso crea seguridad y estará participando constantemente. Hacer que lean las oraciones completas. Es importante que tengan un buen conocimiento de la sintaxis para que puedan interpretar las frases u oraciones dentro del texto y por ende la comprensión lectora. Un dato interesante descubrir el interés que tiene en la formulación y retención de frases.	Para que puedan interpretar las frases u oraciones dentro del texto y por ende la comprensión lectora.	Análisis interpretativo	Competencias en lenguaje	D06	CA-07	D06-P19
			Es importante que tengan un buen conocimiento de la sintaxis.	Conceptos básicos	Formación basada por competencias	D06	CA-06	D06-P20
			El interés que tiene en la formulación y retención de frases.	Grado de conocimiento	Función de la evaluación	D06	CA-01	D06-P21

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
8	¿De qué manera logra valorar la capacidad que tienen los estudiantes para identificar la información explícita de los textos que leen?	Sabiendo que la información explícita de un texto hace referencia a la descripción de un hecho, un acontecimiento, un personaje o unas situaciones que forma parte de un texto, se podría saber que el estudiante maneja este contexto mediante pruebas diagnósticas, parciales de lectura en forma constante.	Unas situaciones que forman parte de un texto.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D01	CA-08	D01-P15
			Maneja este contexto mediante pruebas diagnósticas, parciales de lectura en forma constante.	Herramientas de medición	Formas de evaluación	D01	CA-03	D01-P16
		Con preguntas de tipo literal, las cuales busquen las ideas principales y secundarias.	Manejo del nivel literal de lectura e identificación de ideas principales y secundarias.	Comprensión de la información	Función de la evaluación	D02	CA-01	D02-P08
		En la participación dinámica de cada actividad propuesta y el amor por la lectura.	Práctica de ejercicios de lectura.	Análisis interpretativo	Competencias en lenguaje	D03	CA-07	D03-P08
		Para detectar la capacidad que tienen los estudiantes para identificar la información explícita que presentan los textos, se puede hacer a través de la interrelación que puede hacer del texto que se está leyendo y la intertextualidad que se hace con la lectura que se tienen fuera del ejercicio lector presentado.	La capacidad que tienen los estudiantes para identificar la información explícita que presentan los textos,	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D04	CA-07	D04-P11
			la interrelación que puede hacer del texto que se está leyendo y la intertextualidad que se hace con la lectura que se tienen fuera del ejercicio lector presentado.	Contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplinaria	D04	CA-12	D04-P12
		A través de una comprensión lectora con diferentes estrategias o diferente forma de pregunta.	Comprensión lectora con diferentes estrategias o diferente forma de pregunta.	Comprensión de la información	Función de la evaluación	D05	CA-01	D05-P11
		La forma como demuestran la información implícita al leer textos. Demuestran comprensión de narraciones abordando temas que le son familiares, respondiendo palabras simples.	Manejo correcto de la información implícita que le aportan los textos a través de las palabras y las oraciones.	Análisis interpretativo	Competencias en lenguaje	D06	CA-07	D06-P22
9	que tienen los estudiantes para identificar la	Se debe realizar la lectura del texto varias veces. Rechazar la información que tenga relevancia o importancia. Estas dos estrategias permitirán analizar, interpretar, lo que el autor nos quiere transmitir y así el estudiante podrá dar su propio punto de	Realizar la lectura del texto varias veces. Rechazar la información que tenga relevancia o importancia.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D01	CA-07	D01-P17

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		vista.	Analizar, interpretar, lo que el autor nos quiere transmitir y así el estudiante podrá dar su propio punto de vista.	Contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplin ariedad	D01	CA-12	D01-P18
		Con preguntas o actividades que incluyan competencias propositivas inferenciales, es decir, por ejemplo, que pasaría o que significa	Dominio de la lectura en la competencia inferencial a través de diferentes tipos de textos.	Análisis interpretativo	Competencia s en lenguaje	D02	CA-07	D02-P09
		En la participación, redacción y aporte critico en cada una de las actividades	Dominio y trabajo lector con ejercicios propios de la lectura critica a través de actividades variadas.	competencias establecidas	Currículo	D03	CA-11	D03-P09
		Para identificar la información implícita de los textos, los estudiantes lo demuestran por medio de la interpretación que hacen de la lectura en su nivel literal, y su capacidad para interpretar el mensaje que busca darnos el emisor a través de los párrafos y el contenido en general, se puede apreciar cuando el joven lee correctamente y se expresa con seguridad y de manera coherente.	Interpretación de la lectura en el nivel litera y manejo correcto del mensaje a través de los párrafos.	El sentido expuesto en los textos	Competencia s en lenguaje	D04	CA-07	D04-P13
			Apreciar cuando el joven lee correctamente y se expresa con seguridad y de manera coherente.	Habilidades lingüísticas	Competencia s en lenguaje	D04	CA-07	D04-P14
		Cuando es capaz de dar su punto de vista a través del texto.	Dar su punto de vista a través del texto.	contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplin ariedad	D05	CA-12	D05-P12
		Los estudiantes demuestran su capacidad explícita cuando dan versiones completas de obras, consolidan lecturas, emiten opiniones sobre aspectos de la lectura.	Al realizar el análisis literario a una obra puede dar fe de la lectura y de la información explícita de la misma.	Análisis interpretativo	Competencia s en lenguaje	D06	CA-07	D06-P23
10	reconoce que sus estudiantes identifican la intención comunicativa del	En nuestro colegio la estrategia utilizada en la mayoría de las áreas respecto a la lectura es una lectura alfabetizada mas no critica por eso estudiantes poco reconoce la intención comunicativa que nos quiere transmitir el autor.	Lectura alfabetizada mas no critica.	Métodos, técnicas y recursos	Estrategias de evaluación	D01	CA-04	D01-P19
			Reconoce la intención comunicativa que nos quiere transmitir el autor.	Habilidades lingüísticas	Competencia s en lenguaje	D01	CA-07	D01-P20

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		La intención comunicativa se evidencia cuando el estudiante tiene la capacidad de establecer diferencias entre los diferentes textos que lee, sea informativo, narrativo o otros.	Reconocimiento y manejo de las distintas tipologías textuales.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D02	CA-08	D02-P10
		Elaboración de hipótesis, cuando extrae significados del mismo texto, reconoce el sentido del texto.	Reconocimiento del sentido texto y valoración de significados.	Sentido o interpretación de signos lingüísticos	Formación basada por competencias	D03	CA-06	D03-P10
		Para identificar la intención comunicativa de los textos, se puede detectar a través de la socialización de las lecturas realizadas por los estudiantes demuestran no solo que identifican la intención del autor, sino que logran dar cuenta de la estructura y el entorno donde surge la comunicación y por ende la actividad de comprensión lectora.	Socializa las lecturas que realiza donde demuestra, no solo la intención del autor, sino la estructura y efectividad del mensaje expuesto.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D04	CA-07	D04-P15
		Si claro, ya que cada autor nos muestra o nos describe una situación para ser comprendida, analizada o también criticada.	Una situación para ser comprendida, analizada o también criticada.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D05	CA-07	D05-P13
		Hay textos que se convierten en una expresión de emociones cuando se leen; cuentos, leyendas, novelas y demás textos, su atractivo se dirige a nuestras mentes; le hace reactualizar su vida. Leer propicia el encuentro de un lector con diversidad de textos acercándose a la posibilidad de entusiasmarse con el mundo adquiriendo una habilidad básica que se logra una vez en la vida, creando disciplinas para que los estudiantes se familiaricen y produzcan textos.	Maneja y expresa sus emociones a través de los textos que interpreta y que socializa con los demás.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D06	CA-08	D06-P24
11	¿Consideras que es importante reconocer, si los jóvenes identifican la intencionalidad de los textos que leen?	Si es de suma importancia, porque no debemos anclarnos en la lectura literal, debemos avanzar un paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos en cualquier texto que se lea.	Esfuerzo por desentrañar los significados implícitos en cualquier texto que se lea.	Análisis interpretativo	Competencias en lenguaje	D01	CA-07	D01-P21
		Si, si ellos identifican la intencionalidad del texto pueden analizar de una manera critica su contenido.	Capacidad para analizar críticamente los textos en su contenido y estructura.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D02	CA-08	D02-P11
		Claro que si, para que se logre el objetivo que se desea alcanzar.	Reconoce la intencionalidad de los textos y los objetivos que se proponen a través de los mismos.	Análisis interpretativo	Competencias en lenguaje	D03	CA-07	D03-P11

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		Que el estudiante logre identificar la intencionalidad de los textos que lee es muy importante, pues solo si identifica lo que el texto le quiere comunicar, lograra tener sentido lo que lee, e identifica el grado de aceptación o de rechazo hacia el ejercicio lector de este tipo de texto o en el trabajo en sí de la de comprensión lectora.	Identificar la intencionalidad de los textos y saber comunicar el sentido de los mismos.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D04	CA-07	D04-P16
		Si es importante porque cada texto trae consigo trae una vivencia y de paso una enseñanza que podemos nosotros tomar como referencia para nuestra vida.	Una vivencia y de paso una enseñanza que podemos nosotros tomar como referencia para nuestra vida.	Contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplin ariedad	D05	CA-12	D05-P14
		Cuando un joven es consiente y reconoce la estructura general del texto, detecta las ideas principales, elige el ritmo de la lectura y lo más importante encuentra una determinada información, y le ayuda a darle significado correcto al vocabulario.	Identificar la estructura y organización del texto a través del reconocimiento de las ideas principales.	Estructura del texto	Estrategias lectoras	D06	CA-08	D06-P25
12	¿De qué manera logra reconocer que el estudiante ha desarrollado la capacidad pragmática dentro de la competencia lectora?	Esta capacidad inicia en el momento en que nacemos, pero se debe desarrollar a lo largo de la vida para adquirir habilidad en la comunicación asertiva con los demás y enfrentarnos a diferentes mundos a través de los textos como se logra utilizando estrategias como exposiciones, foros, debates y toda técnica de comunicación que se pueda usar que permitan desarrollar la expresión oral y escrita.	Desarrollar a lo largo de la vida para adquirir habilidad en la comunicación asertiva con los demás y enfrentarnos a diferentes mundos a través de los textos.	Contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplin ariedad	D01	CA-12	D01-P22
			Se logra utilizando estrategias como exposiciones, foros, debates y toda técnica de comunicación que se pueda usar que permitan desarrollar la expresión oral y escrita.	Herramientas de medición	Formas de evaluación	D01	CA-03	D01-P23
		Cuando desarrolla la capacidad de comunicarse de manera asertiva entiende un mensaje y se da a entender.	Comunicar sus mensajes y emociones de manera asertiva.	Saberes específicos	Formación basada por competencias	D02	CA-06	D02-P12
		Cuando hay una comunicación concreta, cuando dan uso adecuado del lenguaje para interactuar con los demás.	Interactuar de manera asertiva y hace uso correcto del lenguaje en su interacción con los demás.	El sentido expuesto en los textos	Competencias en lenguaje	D03	CA-07	D03-P12

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		<p>Cuando el estudiante logra identificar no solo la información implícita, sino la explícita ahí se puede decir que el estudiante identifica la competencia pragmática de la comprensión lectora; es decir, cuando el joven logra identificar de donde provienen la información, con que intensión y para que se presenta el texto y el mensaje contenido en la misma se puede saber que si tiene la habilidad pragmática para trabajar no solo la competencia escritora, sino la lectora.</p>	<p>En el componente pragmático logra identificar, tanto la información implícita, como la explícita que le presenta el texto.</p>	<p>Competencias establecidas</p>	<p>Currículo</p>	<p>D04</p>	<p>CA-11</p>	<p>D04-P17</p>
		<p>Cuando está en capacidad de usar lo que lee y de qué manera lo puede aplicar a la sociedad y a su vida.</p>	<p>Usar lo que lee y de qué manera lo puede aplicar a la sociedad y a su vida.</p>	<p>Contextos transversales entre áreas y sociedad</p>	<p>Interdisciplin ariedad</p>	<p>D05</p>	<p>CA-12</p>	<p>D05-P15</p>
		<p>La capacidad pragmática es supremamente importante en el desarrollo del lenguaje, se identifican al comunicar sus pensamientos, ideas y sentimientos personales; responden de manera adecuada ya sea verbal o no verbal. La comunicación no es solo lo que podemos decir o entender, sino que es la forma en que usamos el idioma que tenemos y esto lo desarrolla el estudiante en las lecturas; es estupendo.</p>	<p>Desarrolla la capacidad pragmática para interpretar le lenguaje de la comunicación tanto en el lenguaje verbal como en el no verbal.</p>	<p>Conocimientos básicos</p>	<p>Derechos básicos</p>	<p>D06</p>	<p>CA-10</p>	<p>D06-P26</p>
13	<p>Describe la secuencia de su proceso evaluativo en el desarrollo de la práctica pedagógica.</p>	<p>Primero se realiza una evaluación diagnosticas mediante el conocimiento de los presaberes del estudiante utilizando para ello la motivación. Segundo desarrollando el saber- hacer teniendo en cuenta conceptos básicos del saber. La evaluación formativa es importante porque logra medir al estudiante en su integridad como ser humano La autoevaluación permitirá hacer un recorrido sobre lo aprendido y lo que falta por aprender.</p>	<p>Desarrollando el saber- hacer teniendo en cuenta conceptos básicos del saber.</p>	<p>Presaberes</p>	<p>Competencia s en lenguaje</p>	<p>D01</p>	<p>CA-07</p>	<p>D01-P24</p>
		<p>Medir al estudiante en su integridad como ser humano La autoevaluación permitirá hacer un recorrido sobre lo aprendido y lo que falta por aprender.</p>	<p>Medir al estudiante en su integridad como ser humano La autoevaluación permitirá hacer un recorrido sobre lo aprendido y lo que falta por aprender.</p>	<p>Métodos, técnicas y recursos</p>	<p>Estrategias de evaluación</p>	<p>D01</p>	<p>CA-04</p>	<p>D01-P25</p>
		<p>Lectura, comprensión literal e inferencial, asociación de conceptos con situaciones cotidianas y actividades de producción textual.</p>	<p>Produce textos en los que aplica la comprensión literal e inferencial.</p>	<p>Análisis interpretativo</p>	<p>Competencia s en lenguaje</p>	<p>D02</p>	<p>CA-07</p>	<p>D02-P13</p>
		<p>Sistemática, integral, formativa, continua, flexible y recurrente.</p>	<p>Resuelve evaluaciones de diferentes formas y por distintos agentes.</p>	<p>Aprendizaje del estudiante</p>	<p>Practica evaluativa</p>	<p>D03</p>	<p>CA-02</p>	<p>D03-P13</p>

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		Para la evaluación de la competencia lectora, primero se aplica ya sea en forma oral o escrita una evaluación diagnóstica para identificar los pre-saberes de los estudiantes en esta competencia, seguida de la práctica de ejercicios de lectura en los tres niveles tanto literal, inferencial y crítico, para conocer el nivel en que esta el estudiante y poder profundizar donde este la dificultad. En todo momento será aplicada la evaluación formativa, con el fin de mejorar la lectura a través de la preparación de un mejor ser humano que identifica su contexto y su realidad a través de la lectura. Además de la práctica de la evaluación por los tres agentes auto, co y hetera-evaluación.	Resuelve evaluaciones y pruebas de comprensión lectora para los tres niveles de la lectura.	Competencias establecidas	Currículo	D04	CA-11	D04-P18
		En el proceso evaluativo en la práctica pedagógica se hace desde el campo literal, después el inferencial, el crítico, el de aprendizaje y el creativo o propositivo, en el cual están incluidas las tres competencias interpretativas argumentativas y propositiva.	Desde el campo literal, después el inferencial, el crítico, el de aprendizaje y el creativo o propositivo.	Métodos, técnicas y recursos	Estrategias de evaluación	D05	CA-04	D05-P16
		La evaluación educativa, se podría definir como un proceso de formular juicios a través de calificaciones a los estudiantes, utilizando una secuencia o proceso. Lo primero sería dar a conocer el contenido de la lectura, luego determinar qué clase de información recopiló, número de palabras que fue capaz de leer. Interpretación de dicha información; en fin, hay cualquier cantidad de procesos para evaluar.	Participa del proceso de formación y evaluación y da cuenta de la secuencia evaluativa.	Conocimientos básicos	Derechos básicos	D06	CA-10	D06-P27
14	¿De qué manera dinamiza los procesos de evaluación relacionados con la competencia lectora?	Dominando las siguientes etapas en el proceso se logra una buena competencia lectora: 1. Estar motivado para realizar la lectura. 2. Para leer necesitamos, simultáneamente manejar con soltura las habilidades de decodificación. 3. Entender lo que está escrito en el texto que lee. 4. Reconocer la intención del autor. 5. Determinar el significado de palabras desconocidas e incluirlas en nuestro léxico. 6. Utilizar los mapas conceptuales como síntesis de lo leído. 7. Y, formarse una opinión crítica y propia sobre el texto.	Simultáneamente maneja con soltura las habilidades de decodificación: 3. Entender lo que está escrito en el texto que lee. 4. Reconocer la intención del autor. 5. Determinar el significado de palabras desconocidas e incluirlas en nuestro léxico.	Habilidades lingüísticas	Competencias en lenguaje	D01	CA-07	D01-P26
		Utilizar los mapas conceptuales como síntesis de lo leído.	Métodos, técnicas y recursos	Estrategias de evaluación	D01	CA-04	D01-P27	

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
			Opinión crítica y propia sobre el texto.	Contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplin ariedad	D01	CA-12	D01-P28
		Conversatorios y exposiciones sobre temas de actualidad e interés de los estudiantes.	Participa activamente de técnicas orales de exposición.	Habilidades lingüísticas	Competencia s en lenguaje	D02	CA-07	D02-P14
		Con un propósito, con un desempeño específico, con actividades didácticas y con un plan de acción.	Participa de los procesos evaluativos con un propósito claro.	Herramientas de medición	Formas de evaluación	D03	CA-03	D03-P14
		Para dinamizar los procesos de la competencia lectora, con los estudiantes se aplican entre otras las siguientes estrategias: *Primero lograr la automotivación del estudiante. *Manejo de toma de decisiones para elegir los textos que el agrade leer. *Despertar las habilidades de codificación y decodificación. *Identificar la estructura y los tipos de textos. *Utilizar los esquemas para sintetizar las lecturas. *Socializar las lecturas. *Formarse su propia opinión de lo leído. *Aplicando la lectura crítica. *Identificando el significado de las palabras que presenta el texto.	Participa del proceso lector en forma activa, participativa y espontanea.	Análisis interpretativo	Competencia s en lenguaje	D04	CA-07	D04-P19
		Están inmersos en una guía didáctica donde se tienen en cuenta los diferentes procesos o diferentes aspectos lectores para irlos evaluando de manera individual.	Diferentes procesos o diferentes aspectos lectores.	Comprensión de la información	Función de la evaluación	D05	CA-01	D05-P17
		Proveer a los estudiantes con habilidades y herramientas necesarias para hacer frente a las preguntas, algo urgente; conocer las falencias de los estudiantes conociendo esto se pueden aplicar diferentes actividades de acuerdo a cada caso, involucrar a los padres de familia en estos procesos, puesto que la lectura como actividad cultural requiere de la intervención de todos.	Participar del diagnóstico de evaluación para detectar habilidades y falencias lectoras.	Competencias establecidas	Currículo	D06	CA-11	D06-P28
15	del proceso lector se puede abordar desde una perspectiva	Es importante que el estudiante se sienta motivado y no como un requisito ni un deber sino, como una actividad placentera, en la que van a disfrutar cada uno de los textos que lean sin importar su género. La lectura es una actividad de aprendizaje que está al servicio de todas las asignaturas y permite desarrollar una serie	Aprendizaje que está al servicio de todas las asignaturas y permite desarrollar una serie de destrezas intelectuales en beneficio de los estudiantes.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D01	CA-12	D01-P29

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		de destrezas intelectuales en beneficio de los estudiantes. Y abre la posibilidad de aumentar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y desarrollar el crecimiento personal tanto en el plano personal como intelectual.	Abre la posibilidad de aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.	Procesos educativos con calidad	Estándares	D01	CA-09	D01-P30
		No, puede incluir procesos que tengan en cuenta los puntos de vista y opiniones de los estudiantes.	Tener en cuenta el punto de vista de los estudiantes en las evaluaciones aplicadas.	Permanente y dinámica	Criterios de valoración	D02	CA-05	D02-P15
		Si, porque debe tener siempre un fin por el cual se realiza.	Conocer el fin con que se evalúan los conocimientos.	Herramientas de medición	Formas de evaluación	D03	CA-03	D03-P15
		Pienso que es importante motivar al estudiante en todos los procesos, no solo en el lector y que es más fácil para el estudiante cumplir con las actividades si se siente motivado y con deseos de realizar prácticas del ejercicio lector, buscando el lado humano y no solo por aplicar la prueba de manera objetiva para conseguir unos resultados que le impone el sistema o al cronograma escolar básico.	Todos los procesos, no solo en el lector.	Procesos educativos con calidad	Estándares	D04	CA-09	D04-P20
			Ejercicio lector, buscando el lado humano y no solo por aplicar la prueba de manera objetiva.	Contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplin ariedad	D04	CA-12	D04-P21
		Se puede abortar no solo desde la perspectiva objetiva, sino también la parte subjetiva la podemos tener en cuenta, ya que, a través de ella, podemos expresar nuestras valoraciones u/o apreciaciones de los textos leídos.	Perspectiva objetiva y también la parte subjetiva la podemos tener en cuenta.	contextos transversales entre áreas y sociedad	Interdisciplin ariedad	D05	CA-12	D05-P18
		Todo proceso nos lleva a un objetivo en caso del proceso lector buscamos sensibilizar al estudiante ante el valor de la lectura y, por otro lado, la formación de lectores capaces de utilizar estrategias de comprensión específicamente la predicción y la inferencia.	Valoración del proceso lector a través de la predicción y la inferencia.	Métodos, técnicas y recursos	Estrategias de evaluación	D06	CA-04	D06-P29
16	¿De qué manera íntegra sus estrategias evaluativas con los estándares básicos establecidos por MEN?	Evaluando por competencias es decir articulando el conocimiento conceptual procedimental y actitudinal que el estudiante sea competente disponga de habilidad, capacidades, actitudes y las sepa combinar con su diario vivir.	Articulando el conocimiento conceptual procedimental.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D01	CA-12	D01-P31
		La evaluación se realiza teniendo en cuenta los núcleos temáticos y las competencias que permitan alcanzar los objetivos propuestos en los estándares básicos de competencia.	Participa de la evaluación por núcleos temáticos y de acuerdo a los estándares nacionales.	Aprendizaje del estudiante	Practica evaluativa	D02	CA-02	D02-P16
		Mejorando la calidad de educación con estrategias de participación.	Participación activa en los procesos evaluativos.	Permanente y dinámica	Criterios de valoración	D03	CA-05	D03-P16

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
		Al evaluar por competencias se integran no solo los estándares básicos de competencias, sino que se incluyen los derechos básicos del aprendizaje y se tienen en cuenta los lineamientos de lengua castellana, en los procesos lector y escritor y los componentes de la lectura en el plan pragmático, semántico y sintáctico; a la vez se desarrollan actitudes y aptitudes para la lectura.	Evaluaciones como lo indican los estándares, las competencias y los derechos básicos de aprendizaje.	Permanente y dinámica	Criterios de valoración	D04	CA-05	D04-P22
		Teniendo en cuenta las directrices emanadas por el Ministerio, se plantean varias herramientas de evaluación que apunten al cumplimiento de los estándares, que es nuestra matriz principal, teniendo en cuenta varias herramientas y estrategias.	Herramientas de evaluación que apunten al cumplimiento de los estándares.	Herramientas de medición	Formas de evaluación	D05	CA-03	D05-P19
17	¿Cómo vincula la interpretación de los tipos de textos con las demás asignaturas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes?	Realizando un proyecto lector a nivel cada área, utilizando estrategias para el desarrollo de la competencia lectora y escritora y tenga seguimiento constante, realizando estrategias mentales como: activación de los conocimientos previos; utilizar la lectura interactiva es decir lee, releer, avanzar y retroceder si es necesario; una idea global de los textos de la organización de la información utilizando diferentes metodologías según la asignatura.	Una idea global de los textos de la organización de la información, utilizando diferentes metodologías.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D01	CA-12	D01-P32
		Cada unidad temática incluye una lectura introductoria o de cierre que permite fortalecer los procesos de comprensión lectora.	Resolver ejercicios de comprensión lectora por temáticas.	Aprendizaje del estudiante	Practica evaluativa	D02	CA-02	D02-P17
		Ofreciendo conocimientos, valorando la comunicación integral, enseñar considerando al estudiante como sujeto, enseñar considerando que los estudiantes son seres fundamentales en el proceso de enseñanza.	Resolver evaluaciones que involucren procesos integrales.	Aprendizaje del estudiante	Practica evaluativa	D03	CA-02	D03-P17
		Implementando el proyecto lector en todas las áreas, asignaturas planes y programas que se desarrollan en la institución, y que se desarrollan a través de las diferentes temáticas no solo de lengua castellana, sino por medio de la transversalidad de la misma, en todas y cada una de las asignaturas, de los proyectos pedagógicos, y los planes y proyectos de aula. Practicando los diferentes tipos de lectura en actividades curriculares y extracurriculares.	Implementar el proyecto lector en todas y cada una de las áreas y asignaturas del plan de estudios.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D04	CA-12	D04-P23
		La competencia lectora debe estar inmersa en todas las áreas del conocimiento, ya que nos brindan diferentes herramientas para proporcionar o analizar información.	Todas las áreas del conocimiento, ya que nos brindan diferentes herramientas para proporcionar o analizar información.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D05	CA-12	D05-P20

N°	Preguntas	Respuestas	Unidad de análisis	Categoría inductiva (codificación abierta)	Categoría axial (codificación axial)	Inf.	Cod. Cat	Cod. Ubicación
18	¿De qué manera logra integrar conocimientos propios de su disciplina con otras disciplinas del saber?	Se utilizan ejes transversales y un plan que desde las diferentes asignaturas; es abordado y tenido en cuenta en el desarrollo de cada guía de trabajo; esto inmerso en plan de trabajo de cada área del plan de estudio.	Guía de trabajo; esto inmerso en plan de trabajo de cada área del plan de estudio.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D01	CA-12	D01-P33
		Mediante el proyecto lector y proyectos transversales.	Tener en cuenta el proyecto lector en el momento de aplicar evaluaciones de competencia lectora.	Competencias establecidas	Currículo	D02	CA-11	D02-P18
		Realizando actividades que se puedan transversalizar con otras áreas del conocimiento y que todo sirva para que el estudiante sea el protagonista de su propia vida o historia.	Relacionar la lectura con todas las disciplinas que maneja el estudiante.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D03	CA-12	D03-P18
		A través de la integración de los ejes transversales en los planes de asignatura, inmersos en las guías de trabajo que se desarrollan en las distintas asignaturas que se dan dentro de los programas y planes de estudio de la institución.	Tener en cuenta los ejes transversales en el momento de evaluar la competencia lectora.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D04	CA-12	D04-P24
		Gracias a la transversalidad, incluyo y enfatizo los conocimientos con otras disciplinas, enfatizando en la parte lectora que esta tiene con el desarrollo de otras áreas; teniendo en cuenta que esta nos brinda formas de presentación como textos continuos, discontinuos y otras formas de presentar información.	Parte lectora que esta tiene con el desarrollo de otras áreas, teniendo en cuenta que esta brinda formas de presentación, como textos continuos y discontinuos.	Conocimiento interdisciplinar	Interdisciplin ariedad	D05	CA-12	D05-P21

Anexo 8. Matriz análisis de encuesta

PREGUNTAS		OPCIONES		
		Siempre	Algunas Veces	Nunca
1	¿Comprende el significado de los textos que lee, al desarrollar evaluaciones?	18	16	0
2	¿Al realizar ejercicios de lectura en el nivel literal, comprende fácilmente el vocabulario?	18	16	0
3	¿Cuándo realiza lectura de textos narrativos identifica claramente el sentido del texto?	12	22	0
4	¿Las evaluaciones institucionales enfocadas en la comprensión lectora ayudan a su preparación para las pruebas SABER?	23	10	1
5	¿Reconoce fácilmente cuando un texto es coherente?	16	18	0
6	¿Identifica las unidades de cohesión de un texto?	8	26	0
7	¿Identifica la estructura de los textos narrativos?	16	18	0
8	¿Reconoce la estructura y conformación del texto narrativo?	12	22	0
9	¿Identifica fácilmente la estructura de los textos informativos?	17	17	0
10	¿En los textos descriptivos, reconoce fácilmente su estructura?	15	19	0
11	¿Aplica la lectura inferencial, a un texto?	5	26	3
12	¿Identifica la intención comunicativa de los textos que lees?	15	19	0
13	¿Practica la lectura, usando diferentes tipos de fuentes?	11	23	0
14	¿Durante el desarrollo de las clases, siente que valoran o evalúan constantemente su trabajo?	22	10	2
15	¿Las evaluaciones enfocadas en la comprensión lectora, se pueden calificar como dinámicas y flexibles?	17	17	0
16	¿En las evaluaciones de la competencia lectora, el docente tiene en cuenta sus gustos e intereses?	18	15	1
17	¿En las evaluaciones de la competencia lectora, el docente tiene en cuenta sus fortalezas y debilidades?	17	16	1
18	¿Tiene facilidad para leer distintas temáticas, en las diferentes áreas y asignaturas?	18	15	1
19	¿En las evaluaciones que presenta en lengua castellana, encuentra temáticas de otras áreas o asignaturas?	7	21	6

Anexo 9. Matriz de cruce de análisis de documentos y entrevista

CAT. GEN.	Categoría Axial	Categoría Inductiva	Cod.	ANÁLISIS DOCUMENTAL				ENTREVISTA		
				F	REC.	F	Cod.	REC.		
PROCESOS DE EVALUACION	Función de la evaluación	Comprensión de la información	CA-01	0	DOC-01(0); DOC-02(0); DOC-03(0); DOC-04(0); DOC-05(0); DOC-06(0); DOC-07(0);	6	CA-01	D01(1); D02(1); D03(0); D04(3); D05(2); D06(1);		
		Grado de conocimiento		0		2				
	Practica evaluativa	Nivel de desempeño	CA-02	1	DOC-01(0); DOC-02(0); DOC-03(0); DOC-04(0); DOC-05(1); DOC-06(0); DOC-07(0);	1	CA-02	D01(3); D02(2); D03(4); D04(0); D05(0); D06(0);		
		Aprendizaje del estudiante		0		8				
	Formas de evaluación	Herramientas de medición	CA-03	2	DOC-01(0); DOC-02(1); DOC-03(0); DOC-04(0); DOC-05(0); DOC-06(1); DOC-07(0);	7	CA-03	D01(2); D02(0); D03(3); D04(0); D05(2); D06(0);		
	Estrategias de evaluación	Métodos, técnicas y recursos	CA-04	2	DOC-01(0); DOC-02(1); DOC-03(0); DOC-04(0); DOC-05(0); DOC-06(1); DOC-07(0);	6	CA-04	D01(3); D02(0); D03(0); D04(1); D05(1); D06(1);		
Criterios de valoración	Permanente y dinámica	CA-05	3	DOC-01(0); DOC-02(0); DOC-03(1); DOC-04(0); DOC-05(0); DOC-06(1); DOC-07(1);	3	CA-05	D01(0); D02(1); D03(1); D04(1); D05(0); D06(0);			
COMPETENCIA LECTORA	Formación basada por competencias	Conceptos básicos	CA-06	0	DOC-01(0); DOC-02(0); DOC-03(0); DOC-04(1); DOC-05(0); DOC-06(0); DOC-07(0);	7	CA-06	D01(2); D02(1); D03(1); D04(2); D05(2); D06(5);		
		Saberes específicos		1		2				
		Sentido o interpretación de signos lingüísticos		0		1				
	Competencias en lenguaje	El sentido expuesto en los textos	CA-07	3	DOC-01(2); DOC-02(2); DOC-03(0); DOC-04(0); DOC-05(0); DOC-06(0); DOC-07(0);	12	CA-07	D01(11); D02(7); D03(6); D04(9); D05(5); D06(9);		
		Análisis interpretativo		0		12				
		Habilidades lingüísticas		0		14				
		Presaberes		0		7				
		Léxico y los significados		1		1				
	Estrategias lectoras	La organización	CA-08	1	DOC-01(1); DOC-02(1); DOC-03(0); DOC-04(1); DOC-05(0); DOC-06(1); DOC-07(0);	4	CA-08	D01(1); D02(4); D03(1); D04(0); D05(2); D06(8);		
		Estructura del texto		3		10				
	Estándares	Función del texto	CA-09	1	DOC-01(1); DOC-02(0); DOC-03(0); DOC-04(0); DOC-05(0); DOC-06(0); DOC-07(0);	1	CA-09	D01(1); D02(0); D03(0); D04(2); D05(0); D06(0);		
		Procesos educativos con calidad		0		2				
Derechos básicos	Conocimientos básicos	CA-10	3	DOC-01(0); DOC-02(0); DOC-03(3); DOC-04(0); DOC-05(0); DOC-06(0); DOC-07(0);	4	CA-10	D01(1); D02(0); D03(0); D04(0); D05(0); D06(3);			
Currículo	Competencias establecidas	CA-11	1	DOC-01(1); DOC-02(0); DOC-03(0); DOC-04(0); DOC-05(0); DOC-06(0); DOC-07(0);	5	CA-11	D01(0); D02(1); D03(1); D04(2); D05(0); D06(1);			
RDIS CIPL INARIED	Interdisciplinariedad	Conocimiento interdisciplinar	CA-12	1	DOC-01(0); DOC-02(0); DOC-03(0); DOC-04(0); DOC-05(0); DOC-06(1); DOC-07(0);	11	CA-12	D01(8); D02(1); D03(1); D04(4); D05(7); D06(1);		
		Contextos transversales entre áreas y sociedad		0		11				