

INCIDENCIA DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN SITUADA DEL PROGRAMA
“TODOS A APRENDER” DEL MEN EN LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS
SABER 3º Y 5º EN EL ÁREA DE LENGUAJE EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE LA ENTIDAD TERRITORIAL DE SOACHA

AIDÉ LIZARAZO VILLALOBOS

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
POSTGRADOS
BOGOTÁ
Abril de 2015

INCIDENCIA DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN SITUADA DEL PROGRAMA
“TODOS A APRENDER” DEL MEN EN LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS
SABER 3º Y 5º EN EL ÁREA DE LENGUAJE EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE LA ENTIDAD TERRITORIAL DE SOACHA.

AIDÉ LIZARAZO VILLALOBOS

TESIS DE GRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ASESOR: GUILLERMO FONSECA

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
POSTGRADOS
BOGOTÁ
2015

Nota de Aceptación:

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	12
1 TEORÍA Y REALIDAD DE LA INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN SITUADA EN EL RESULTADO DE LAS PRUEBAS SABER 3° Y 5° EN EL ÁREA DE LENGUAJE	28
1.1.1 Gestión y calidad educativa	28
1.1.2 Formación situada	35
1.1.2.1 Comunidades de aprendizaje	36
1.1.2.2 Formación en cascada	38
1.1.3 Pruebas estandarizadas	40
1.1.3.1 Pruebas Muéstrales	41
1.1.3.2 Pruebas Censales	41
1.2.1 Normatividad Nacional	43
1.2.2 Pruebas Saber	44
1.2.3 Programa “Todos a aprender”	49
1.2.4 Diagnostico	51
2 RESULTADOS Y ANALISIS DE RESULTADOS	56
2.1. Formación Situada	56
2.1.1 Planeación	56
2.1.1.1 Jornadas de formación del MEN para formadores	57
2.1.1.2 Encuentros Formadores - Tutores	60
2.1.1.3 Encuentros Tutores – Docentes	62
2.1.2 Acompañamiento y asesoría in situ – Observación de clase	64
2.1.3 Reflexión	68
2.2 Resultados Pruebas SABER	71
2.2.1 Análisis comparativo resultados pruebas SABER 2012-2013	71
2.2.1.1 Niveles de desempeño	73
2.2.1.2 Competencias evaluadas	75
2.2.1.3 Componentes evaluados	78
3. PROPUESTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN SITUADA EN EL MARCO DEL PLAN DE MEJORAMIENTO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	84
3.1 Objetivo de la propuesta	84
3.2 Marco de referencia	84
3.3 Desarrollo Metodológico de la propuesta ciclo PHVA	86
3.3.1 Planear	87
3.3.2 Hacer	88
3.3.3 Verificar	88
3.3.4 Actuar	88
4 CONCLUSIONES	90
5 BIBLIOGRAFIA	93

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Componentes PTA	50
Gráfica 2. Ubicación pruebas SABER 2009 entidad territorial e institución	52
Gráfica 3. Análisis respuestas cuestionario diagnóstico– Metodología	53
Gráfica 4. Análisis respuestas cuestionario diagnóstico – Estrategia Pedagógica	54
Gráfica 5. Análisis respuestas cuestionario diagnóstico – Evaluación	54
Gráfica 6. Análisis respuestas Cuestionario – Procesos de comunicación	68
Gráfica 7. Análisis respuestas Cuestionario – Comprensión textual	69
Gráfica 8. Análisis respuestas Cuestionario – Producción textual	69
Gráfica 9. Análisis respuestas Cuestionario – Evaluación	69
Gráfica 10. Comparación niveles de desempeño grado 3	72
Gráfica 11. Comparación niveles de desempeño grado 3	75
Gráfica 12. Competencias grado 3	76
Gráfica 13. Competencias grado 5	77
Gráfica 14. Componente grado 3	79
Gráfica 15. Componentes grado 5	80
Gráfica 16. Propuesta inclusión formación situada – Ciclo PHVA	80
	87

LISTA DE TABLAS

Tabla	Pág.
Tabla 1. Cronograma encuentros de formación para Formadores PTA	60
Tabla 2. Encuentro Formadores – Tutores	62
Tabla 3. Encuentro Tutores - Docentes	63
Tabla 4. Actividades, fechas y grupos evaluados	66
Tabla 5. Acompañamiento de clase Tutor - Docente	68
Tabla 6. Resultados consolidados Lenguaje Saber 2012 - 2013	80
Tabla 7. Descripción actividades categorías de Formación S. dentro ciclo PHVA	89

ÍNDICE DE ANEXOS

	ANEXO	Pág.
Anexo 1	Proceso Investigativo	98
Anexo 2	Diario de observaciones de clase	99
Anexo 3	Estándares básicos de competencias	106
Anexo 4	Cuestionario Diagnostico impacto PTA	108
Anexo 5	Análisis respuestas cuestionario diagnostico	111
Anexo 6	Acta encuentro Formadores - Tutores	114
Anexo 7	Acta encuentro Tutores - Docentes	117
Anexo 8	Talleres comprensión textual grados 3° y 5°	119
Anexo 9	Talleres producción textual para grados 3° y 5°	127
Anexo 10	Cuestionario Diagnostico impacto PTA en el quehacer docente	132
Anexo 11	Análisis respuestas cuestionario Practica pedagógica PTA	134
Anexo 12	Estrategia didáctica formación situada	135
Anexo 13	Socialización Resultados Investigación	136
Anexo 14	Fotos	138

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO

TIPO DE DOCUMENTO:	Tesis de Grado para Maestría
ACCESO AL DOCUMENTO:	Universidad Libre
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:	Problemas actuales de la Gestión Académica
TÍTULO:	INCIDENCIA DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN SITUADA DEL PROGRAMA “TODOS A APRENDER” DEL MEN EN LOS RESULTADOS EN EL ÁREA DE LENGUAJE 3º Y 5º DE LAS PRUEBAS SABER EN UNA INSTITUCIÓN DE LA ENTIDAD TERRITORIAL DE SOACHA.
AUTOR:	AIDÉ LIZARAZO VILLALOBOS
DIRECTOR DEL PROYECTO:	GUILLERMO FONSECA
PALABRAS CLAVE	Calidad de la educación, Formación situada, Pruebas estandarizadas
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿Cuál fue el efecto del componente de Formación Situada del programa para el mejoramiento de la calidad educativa “Todos a Aprender” del MEN, en los resultados de las pruebas SABER 3º y 5º 2013, área de lenguaje, en la IE Las Villas, institución focalizada por el Programa “Todos a Aprender” en la entidad territorial de Soacha?
DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO	<p>El documento consta de la Introducción que comprende la justificación, el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, el objeto de estudio, campo de acción, objetivo general, las tareas de investigación, el diseño metodológico, una breve nota de los componentes teóricos y empíricos, la identificación de la significación práctica y la novedad científica y la descripción del contenido del informe.</p> <p>El capítulo I que contiene los supuestos teóricos (calidad educativa, gestión educativa, formación situada, pruebas estandarizadas y Ciclo PHVA), la caracterización de la realidad y el diagnóstico de la percepción docente del programa PTA y el componente de formación situada al interior de la institución.</p>

El capítulo II que comprende el resultado y análisis de resultados de la planeación, acompañamiento y reflexión del componente de formación situada, observados a lo largo de las jornadas de formación, en los diferentes niveles. (MEN – formadores – tutores – docentes). A la vez, este capítulo incluye el análisis de los resultados de las pruebas SABER pre y post PTA y la incidencia del componente de formación situada en los resultados de 2013. Al final del capítulo se presenta la propuesta para el fortalecimiento de la formación situada en el marco del plan de mejoramiento de una institución educativa, la cual lleva consigo para su implementación, la metodología del ciclo de gestión y calidad PHVA.

Finalmente las conclusiones dan cuenta de los principales aspectos de la investigación, las referencias bibliográficas que ofrecen los datos de todas las fuentes consultadas y los anexos que relacionan los elementos que contribuyen a la mejor comprensión del informe final y que, a la vez, constituyen evidencia de la investigación.

METODOLOGÍA:

Enfoque Cualitativo: En su más amplio sentido, el enfoque investigativo no depende de lo instrumental sino más bien de la postura de paradigmas, de forma tal que todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente, sin embargo la interpretación de los datos es siempre cualitativa así se tengan datos numéricos o estadísticos.

Esta investigación está enmarcada dentro de la investigación evaluativa de programas, la cual según Tejedor, se configura como una forma de investigación aplicada definida por la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para asegurar la conceptualización, diseño, realización y utilidad de programas de intervención social y efectividad del programa evaluado.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Estudio de caso: Este tipo de investigación se adecua al “cómo” y al “por qué”, el punto de atención se centra en un contexto de la vida real donde el investigador ejerce poco control sobre los acontecimientos. Stake¹

¹ STAKE. Robert Investigación de casos. Morato. Sage publications. Madrid. 1988. p.87-92

CONTENIDO:

Introducción
Justificación
Antecedentes
Planteamiento del Problema
Capítulo 1.
Marco conceptual
Análisis diagnóstico
Capítulo 2
Propuesta
Desarrollo de la propuesta

CONCLUSIONES:

Al valorar los resultados emitidos en esta investigación y con base en el análisis comparativo llevado a cabo, se puede señalar que la formación situada constituye una herramienta para ser utilizada como referente en los planes de mejoramiento de la institución estudiada y otras de la entidad territorial de Soacha, en la medida en que el componente de formación situada genera comunidades de aprendizaje por medio de las cuales y mediante una formación en cascada se logran replicar las jornadas de formación del MEN y las estrategias y actividades encaminadas a trabajar los estándares básicos de competencia y por ende mejorar los resultados de las pruebas SABER. Para tal efecto se sugiere una propuesta de gestión académica, dirigida mediante el ciclo PHVA.

FUENTE:

AVALÓS, Beatrice. La formación docente continua en Chile: Desarrollo, logros y limitaciones. En: Formación docente: Un aporte a la discusión – La experiencia de algunos países. Santiago de Chile: Oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO. 1999.

CEA D'ANCONA, Maria de los Ángeles. M. Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis. Madrid. 1.996.

CORREA, Amanda, ÁLVAREZ, Angélica, CORREA, Sandra. La gestión educativa un nuevo paradigma. Bogotá: Fundación Universitaria. Luis Amigó. 2012. Extraído el 10 de octubre de 2014 desde: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagedestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>

CRESWELL, John. Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Sage. Capítulo 9: "El procedimiento cualitativo", 1994. p 171.

GARCÍA, Luis. Proyectos institucionales y las pruebas saber. Relaciones entre programas institucionales y los resultados en pruebas saber, en 14 instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales. ICFES.2012 [citado en 2013-09-07]. Extraído el 20 de septiembre de 2014 desde: <<http://www2.ICFES.gov.co/examenes/acerca-de-las-evaluaciones/evaluaciones-a-cargo-del-ICFES>>.

PÁRAMO, Pablo. La falsa dicotomía entre la investigación cuantitativa y la cualitativa. En La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia Ediciones, p. 21-30

TEJEDOR, Francisco. El diseño y los diseños en la evaluación de programas Revista de evaluación educativa, volumen 18. Universidad de Murcia. España. 1994

10 de julio 2015.

INTRODUCCIÓN

Distintas instancias internacionales, nacionales y regionales han señalado la relación entre el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles y la reducción de la pobreza, la desigualdad y la generación de condiciones que facilitan la inclusión y la movilidad social. Estas consideraciones han contribuido a la generación de lineamientos o documentos de política pública en educación. A continuación, se presentan las indicaciones que, al respecto, han realizado instancias internacionales, nacionales y regionales.

En el ámbito internacional, se destacan los planteamientos de: 1) Organización para el Desarrollo de UNESCO; 2) Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): UNESCO²:

- Recoge, entre otros, el compromiso con lograr una educación básica primaria de calidad accesible a todas las personas, antes de finales del decenio (1990-2000). En 2000, se reunieron de nuevo para evaluar los avances y replantearon y formularon sus metas para que sean revisadas, de nuevo, en 2015.
- OEI³ estableció los objetivos para la educación iberoamericana a 2021; ellos implican el mejoramiento de la calidad de la educación en la región, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los países.

En el plano nacional, son pertinentes las formulaciones de: 1) Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014; 2) Plan Decenal de Educación 2006–2016; 3) Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010), tal como se enuncia abajo:

² UNESCO: *Educación para Todos*. Extraído el 25 de noviembre de 2014 desde: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>>

³ OEI: Extraído el 6 de diciembre de 2014 desde <http://www.oei.es/metas2021.pdf> 2010

- Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014⁴, que propone como estrategia para mejorar la calidad educativa el programa “Todos a Aprender” y que enfatiza en que “el propósito fundamental de los próximos cuatro años será mejorar la calidad de la educación en las áreas de matemáticas y lenguaje”.
- Plan Decenal de Educación 2006–2016⁵, uno de sus retos primordiales es consolidar sistemas integrales de calidad que permitan la evaluación de instituciones y programas, y el desarrollo de las acciones gubernamentales dirigidas al mejoramiento y seguimiento de todo el sistema educativo.
- El artículo 4° de la Ley general de educación, expedida en 1994, establece que la calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

En lo que respecta a políticas educativas de instancias regionales, en lo que interesa para los fines de este trabajo, se retoman las directrices de: 1) Plan de Desarrollo Municipal, 2012–2015 de Soacha; 2) Secretaría de Educación de Soacha (2010):

- Plan de Desarrollo Municipal de Soacha, 2012–2015⁶ establece la meta de que los resultados del 80% de los estudiantes evaluados en las pruebas Saber estarán dos puntos por encima de la media nacional.
- Secretaría de Educación de Soacha propone mejorar la calidad educativa ofrecida a los estudiantes de la educación básica y media del municipio, tomando como referente los resultados de las pruebas internas y externas del

⁴ DPN, Plan decenal 2010- 2014, Tomo uno. 2010

⁵ MEN, Plan Decenal de Educación 2006-2016. p. 3

⁶ Secretaría de Gobierno Soacha: Plan de desarrollo municipal 2012 – 2015. Disponible en: http://www.soachacundinamarca.gov.co/Nuestros_planes.shtml?apc=gbxx--1492453&x=1484104

gobierno nacional, de modo que se puedan generar acciones dirigidas al diseño de planes estratégicos de mejoramiento institucional de formación docente coherente y pertinente con las necesidades educativas del municipio.

No obstante lo anterior, de acuerdo con los informes del año 2.009, aún no es posible apreciar los avances en la mejora de los resultados de las pruebas SABER 3° y 5° de la entidad territorial de Soacha. De igual forma, al revisar cada una de las áreas evaluadas, pero con especial énfasis en el área de lenguaje en la institución pública IE Las Villas, más del 50% de los estudiantes presentan un nivel de desempeño mínimo e insuficiente en el área.

Cabe anotar que, de no evaluar las estrategias dirigidas a mejorar las competencias de los estudiantes como la más reciente, diseñada por el MEN (Programa para la Transformación de la Calidad, PTA) y de persistir el bajo desempeño en el área de lenguaje, que constituye la base para la comprensión y la significación y, adicionalmente, de no difundir las estrategias que se demuestren efectivas, se seguirán obteniendo bajos resultados en las pruebas que miden la calidad de la educación en Colombia y ni la institución, ni las instancias gubernamentales alcanzarán su objetivo de lograr mejorar el resultado de las pruebas SABER en sus diferentes niveles.

Una vez planteado el **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**, se enuncia la **PREGUNTA CIENTÍFICA** que responde este trabajo: ¿Cuál fue el efecto del componente de Formación Situada del programa para el mejoramiento de la calidad educativa “Todos a Aprender” del MEN, en los resultados de las pruebas SABER 3° 5° 2013, en el área de lenguaje, en la IE Las Villas, institución focalizada por el Programa “Todos a Aprender” en la entidad territorial de Soacha?

El **OBJETO DE ESTUDIO** de este trabajo lo constituye la política de mejoramiento de la calidad educativa en Colombia.

Su **CAMPO DE ACCIÓN** es el impacto del componente de formación situada del programa “Todos a aprender” en los resultados en el área de lenguaje de las pruebas SABER 3º y 5º en 1 institución focalizada de la entidad territorial de Soacha.

Como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad educativa y, tomando como indicador los resultados de las pruebas que miden esta calidad, el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa para la Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender”, el cual busca llegar a 3.000 entidades educativas con los más bajos desempeños en las pruebas SABER, las cuales están ubicados en 52 entidades territoriales certificadas. La meta del programa a 2014 es lograr un incremento de, al menos en 25%, en los resultados de pruebas SABER 3º y 5º en las áreas de lenguaje y matemáticas en los establecimientos educativos focalizados. La focalización la realizó el Ministerio de Educación con base en los resultados de las pruebas SABER 2009 e indicadores adicionales como el aumento en la deserción o la repitencia.

Este trabajo tiene por **OBJETIVO GENERAL** analizar el componente de Formación Situada del programa “Todos a Aprender” (PTA) y evaluar su incidencia en el resultado en el área de lenguaje de las pruebas SABER 3º y 5º de 2013 en una institución educativa focalizada para la implementación del PTA en la entidad territorial de Soacha.

Los **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** de esta investigación están enmarcados así:

1. Identificar la teoría relacionada con la calidad de la educación, las pruebas estandarizadas y la formación situada.
2. Obtener una visión general de la estrategia en cascada del componente de formación situada del programa mediante el seguimiento a una secuencia de

las jornadas de formación y acompañamiento en los distintos niveles (MEN – Formadores –Tutores – Docentes IE)

3. Efectuar un análisis comparativo de los resultados en el área de lenguaje de las pruebas Saber 2012 (anterior a la ejecución del PTA), y 2013 (posterior a la ejecución del PTA) y evaluar la incidencia del componente de formación situada.
4. Diseñar una propuesta de gestión académica, que permita articular de forma efectiva el componente de formación situada en el plan de mejoramiento institucional.

Los objetivos propuestos se cumplieron tras llevar a cabo la siguiente **METODOLOGÍA:**

Enfoque: Páramo⁷ plantea que el enfoque investigativo no depende de lo instrumental sino más bien de la postura de paradigmas, de forma tal que todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente, sin embargo la interpretación de los datos es siempre cualitativa así se tengan datos numéricos o estadísticos. Por lo tanto, la presente investigación es de **corte cualitativo** y se está enmarcada dentro de la **investigación evaluativa de programas**, la cual según Tejedor⁸ se configura como una forma de investigación definida por la aplicación de procedimientos para analizar la conceptualización, diseño, realización y utilidad de programas de intervención social y efectividad del programa evaluado. Cea D’Ancona⁹ menciona algunas modalidades de evaluación de programas dentro de las que se encuentra la evaluación del impacto de la cual afirma que “incluye una evaluación de

⁷ PÁRAMO, Juan. La falsa dicotomía entre la investigación cuantitativa y la cualitativa. En La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia Ediciones. 2011. p. 21-30

⁸ TEJEDOR, Francisco. El diseño y los diseños en la evaluación de programas Revista de evaluación educativa, volumen 18. Universidad de Murcia. España. (1994). P. 98

⁹ CEA D’ANCONA, Ángeles. Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis. Madrid. 1999. p. 85-93

resultados de efectividad, persigue el análisis del impacto o efectos del programa y a partir de la información obtenida, en caso de que lo amerite, busca su mejora”.

Diseño: De acuerdo a la tipología de Cea D’Ancona¹⁰ este trabajo tiene un diseño preexperimental en el cual hay una ausencia de manipulación de las variables intervinientes en la investigación, de esta forma el investigador se limita a la observación del fenómeno analizado sin modificarlo ni alterarlo. Cea D’Ancona¹¹, a la vez, esta investigación se encuentra enmarcada por la modalidad de diseño pretest – posttest en la medida en que se toma una variable dependiente (resultado pruebas Saber 2012) antes de la aplicación del tratamiento (formación situada), esto permite conocer la evolución del (de los) sujeto(s) analizado(s) y consolidados (resultados pruebas Saber 2013)¹²

Método: Estudio de caso, Cea D’Ancona¹³ afirma que “el estudio de caso es un método de investigación que se adecua al “cómo” y al “por qué”, el punto de atención se centra en un contexto de la vida real donde el investigador ejerce poco control sobre los acontecimientos”. Stake¹⁴ clarifica los procesos que se deben seguir en la aplicación del método, esto es desde la selección del caso, el planteamiento de las preguntas de investigación, la recolección de la información y la interpretación de la información. Formula los criterios para seleccionar el caso: 1) el tiempo para el trabajo; 2) posibilidad de acceso al mismo; 3) facilidad para abordar el caso; 4) buen recibimiento de las indagaciones, 5) disposición del objeto de estudio; 6) contexto.

Técnicas: Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron la observación no participante y la entrevista semiestructurada individual de preguntas cerradas y abiertas, lo cual, de acuerdo a los planteamientos de Cea D’Ancona¹⁵ proporciona

¹⁰ CEA D’ANCONA. Ibid., p 22

¹¹ CEA D’ANCONA. Ibid., p 27

¹² Resultados Pruebas SABER. Extraído el 10 de diciembre de 2014 desde: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>.

¹³ CEA D’ANCONA. Ibid., p 112

¹⁴ STAKE. Op. Cit.87-92

¹⁵ CEA D’ANCONA. Op. Cit, p 62

una mayor información de la cuestión a investigar y ofrecen al encuestado la posibilidad de expresarse en sus propias palabras. En cuanto a la observación, fueron tenidos en cuenta los planteamientos que, al respecto, realizó Junker¹⁶ sobre las etapas de las que consta la observación: El espacio elegido, los sujetos a observar y la la permanencia.

Instrumentos: Consulta de fuentes documentales, observación de las sesiones de formación y acompañamiento en las distintas categorías (MEN, Formadores, Tutores, Docentes) y cuestionarios para docentes.

La **identificación de las necesidades** se realizó mediante la consulta de fuentes documentales ICFES y MEN que dan cuenta de la necesidad de trabajar una estrategia para mejorar las practicas didácticas y pedagógicas en el área de lenguaje y, por ende, la mejorar los resultados de las pruebas SABER 3° y 5° en las instituciones focalizadas por el MEN. Esta institución fue seleccionada porque fue uno de los primeros de esta entidad territorial que decidió implementar el PTA.

Etapas de la metodología:

- Se formuló el **problema de investigación** y se estableció en marco conceptual considerando atendiendo la teoría existente sobre pruebas estandarizadas y su relación con la formación situada y calidad educativa. (Anexo 1)
- Se realizó la **recolección de datos**, mediante un cuestionario (diagnostico) dirigido a los profesores, para identificar el impacto del PTA en su quehacer docente y las prácticas didácticas y pedagógicas basadas en los estándares básicos de competencia.

¹⁶ BUFORD Junker. Fieldwork. An introduction to the social science. University of Chicago. 2011. P 42

- Se llevó a cabo un **trabajo de campo** para observar las jornadas de formación en los diferentes niveles: 1) del MEN a los formadores de cada entidad territorial 2). De los formadores a los tutores, 3) de los tutores a los docentes y 4) finalmente el acompañamiento en el aula. y así procurar identificar con mayor certeza hasta qué punto se replica en clase lo estipulado en estas jornadas de formación y por ende ver la incidencia de este proceso en el objetivo final “mejoramiento de los resultados de la pruebas SABER”.
- Se realizó un **análisis de los resultados** de la pruebas Saber de los años 2012 (pre PTA) y 2013 (post PTA) de los grados 3° y 5° en el área de lenguaje, y se llevó a cabo un análisis comparativo relacionado con los aspectos del componente de formación situada impartidos en las jornadas de formación en los diferentes niveles.
- Se estableció la incidencia del componente de formación situada en los resultados de las pruebas Saber 3° y 5° en el área de lenguaje.
- se **formuló una propuesta** de carácter empírico, basada en el ciclo PHVA para sugerir la inclusión de este componente en los planes de mejoramiento de la institución.

Como técnica para el trabajo de campo, la observación no participante, para lo cual fueron tenidos en cuenta los planteamientos que al respecto realizó Junker¹⁷ sobre las etapas de las que consta la observación:

- **El espacio elegido:** en este caso fue la institución educativa a estudiar y específicamente el aula de clase;

¹⁷ JUNKER. Op. Cit, p. 267-279

- **Los sujetos a observar:** los tutores en sus jornadas de formación y acompañamiento a los docentes y los docentes con sus respectivos estudiantes durante sus prácticas de aula.
- **El acceso al escenario:** condicionado a la disposición de los docentes y la programación del tutor encargado de la institución.
- **La permanencia:** dos jornadas de formación y dos acompañamientos en aula con el fin de analizar los datos observados.

Instrumentos: Consulta de fuentes documentales, observación de las sesiones de acompañamiento en los diferentes niveles (MEN- Formadores – Tutores - Docentes), y la entrevista semiestructurada individual de preguntas cerradas y abiertas, lo cual, de acuerdo a los planteamientos de Cea D’Ancona, proporciona una mayor información de la cuestión a investigar y ofrecen al encuestado la posibilidad de expresarse en sus propias palabras. El instrumento utilizado para registrar los datos fue el diario de campo (Anexo 2).

- La información de las fuentes documentales y los datos recogidos durante la observación se analizaron y sistematizaron.
- Se consideraron los resultados y se estableció una comparación.
- Se estableció una incidencia y se formuló una propuesta.
- Se formularon las **conclusiones** acerca del carácter que debía tener una propuesta para contribuir a superar el problema identificado.

La **POBLACIÓN** de esta investigación está conformada por ocho docentes, cuatro de grado 5°, dos de la jornada mañana y dos de la jornada tarde, y cuatro de grado 3° dos de cada jornada de la ID Las Villas de Soacha, quienes participan en toda la secuencia del PTA: formación, acompañamiento y reflexión. La **MUESTRA** la

constituyen cuatro docentes, lo que equivale al 50% de la población. Se seleccionó un docente por grado y jornada, es decir un docente de grado 3° y uno de grado 5° de la jornada mañana y un docente de grado 3° y uno de grado 5° de la jornada tarde. Para el efecto, se siguió lo indicado por Creswell¹⁸: “La idea de la investigación cualitativa es seleccionar con determinación informantes (o documentos o material visual) que respondan de la mejor manera a las preguntas de investigación. No se hace ningún intento en la selección al azar de informantes.”

Constituyen los **ANTECEDENTES** relacionados con estudios de análisis de programas dirigidos a evaluar y mejorar la calidad de la educación con alguna incidencia en los resultados de la evaluación de la calidad educativa.

- ESTUDIO MCKINSEY¹⁹ Entre mayo de 2006 y marzo de 2007 la corporación de consultoría y asesoría McKinsey, llevó a cabo un estudio con 25 sistemas educativos de todo el mundo, incluidos 10 de los sistemas con mejor desempeño, analizó que tienen en común estos sistemas con alto desempeño, cuáles herramientas emplean para mejorar la calidad educativa y, por ende, los resultados de sus alumnos.
- García²⁰ Su trabajo estaba enmarcado por las relaciones entre programas institucionales y los resultados en pruebas saber entre 2002 y 2010, en 14 instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales, el resultado de esta investigación aportó elementos para que para que las instituciones educativas de la ciudad de Manizales puedan identificar las fortalezas que poseen sus proyectos institucionales a partir de las posibles relaciones con las diferentes políticas públicas, así como las competencias que evalúan las pruebas Saber.

¹⁸ CRESWELL, John. *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition*. University of Nebraska. Sage publications. “2013. p. 39-44

¹⁹ OEI. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*: Extraído el 18 de octubre desde: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

²⁰ GARCÍA, Ligia *Relación entre programas institucionales y pruebas SABER (2012)* Extraído el 18 de agosto de 2014 desde: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

Este estudio concluyó que existen relaciones entre los propósitos de formación de los proyectos institucionales y las competencias que se evalúan en las pruebas Saber y que los resultados de estas pruebas dependen de múltiples factores, entre ellos las intervenciones que se hacen de los proyectos institucionales.

- Castaño²¹, como trabajo de grado, la autora realizó una investigación titulada “Transcendencia y evaluación de las pruebas Saber en la enseñanza y aprendizaje en una institución educativa en Manizales” Con esta investigación tras analizar la relación del PEI con las pruebas Saber, la autora concluyó que existe relación entre el PEI, el currículo y la evaluación de la institución en el desempeño en las pruebas Saber.

Para la realización de esta investigación se tuvieron como **componentes teóricos** las formulaciones acerca de 1) Gestión y Calidad educativa, 2) Formación situada 3) Pruebas externas estandarizadas. En lo referente a la **calidad educativa**, se tomaron como base los planeamientos que a continuación se mencionan:

- Castillo²², quien sostiene que la Calidad de la Educación se entiende como un proceso de gestión académica, que permite descubrir y fortalecer las capacidades humanas en función de una meta determinada, lo que conlleva a la apertura de nuevas dimensiones para alcanzar estados de desarrollo superiores a los actuales, dicho proceso de calidad académica se sustenta en como una correcta gestión de los gerentes educativos aporta al desarrollo de estrategias administrativas, pedagógicas, curriculares e investigativas que fortalecen las instituciones, por medio el uso de habilidades gerenciales que

²¹ CASTAÑO, Elizabeth. Transcendencia y evaluación de las pruebas Saber en la enseñanza y aprendizaje en una institución educativa en Manizales (2013). Extraído el 5 de marzo de 2014 desde <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/536/Elizabeth%20Adriana%20Castano%20Gonzalez.pdf;jsessionid=965E9CF48746F55F5BC3BC8A68055933?sequence=1>

²² CASTILLO SANCHEZ, Mauricio, La evaluación, estrategia para mejorar la calidad. Extraído el 18 de octubre de 2014 desde: <http://www.eduteka.org/EvaluacionBogota.php>

estimulen la participación y la creación de nuevas formas de transmitir y generar conocimiento.

- Pérez²³ presenta un estudio de la cobertura y su relación con la calidad educativa en los últimos años, indica que en materia de calidad “es posible afirmar que la educación ha experimentado importantes logros en los procesos de evaluación de competencias. Pese a ello, ha faltado complementar dichas estrategias con programas orientados a mejorar las condiciones de aprendizaje en la escuela, particularmente en lo pedagógico” el autor llama la atención en el hecho de que para mejorar la calidad de la educación se deben generar estrategias dirigidas a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula asegurando la disponibilidad de programas dirigidos a la formación de los docentes.

En cuanto a **pruebas estandarizadas**, se consultó a:

- López²⁴ quien afirma que, a través de este tipo de pruebas, puede medirse el desempeño o logro de los estudiantes y así evaluar la calidad de la educación que estos han recibido a lo largo de su vida escolar. Añade que la importancia de los exámenes del ICFES radica en su uso potencial como insumo para la construcción de indicadores de calidad del servicio educativo y que los puntajes de exámenes estandarizados suponen que éstos son indicadores de éxito en estudios futuros post-secundarios y/o en el mercado laboral; López también afirma que además de recursos se necesita una gestión escolar eficiente que asegure un buen desempeño de los estudiantes en evaluaciones de pruebas estandarizadas nacionales (SABER) e internacionales, como PISA (*Programme for International Student Assessment*, por sus iniciales en inglés), para mostrar

²³ PÉREZ, Luis., UPRIMNY, Rodrigo. Seis ciudades, cuatro países, un derecho: Análisis comparativo de políticas educativas. Bogotá, D.C., Colombia: Centro de estudios de derecho, justicia y sociedad, De Justicia: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP. 2007 p. 12

²⁴ LÓPEZ, Silvio. Estimación del efecto colegio en Colombia: 1980-2009. 2011. Extraído el 12 de febrero de 2015 desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v28n122/v28n122a04.pdf>.

así el efecto de una buena gestión educativa. Los resultados obtenidos en estas pruebas permiten diseñar estrategias para mejorar la calidad educativa.

- Burke²⁵ enunció que estas pruebas son el criterio que los legisladores y la sociedad usan para medir el progreso educativo y el método más efectivo para comparar estudiantes, instituciones, estados y países, de tal forma que sus resultados son usados para tomar importantes decisiones educativas. Además de permitir verificar el cumplimiento de los objetivos de formación establecidos en los lineamientos educativos a nivel nacional, regional y local, y particularmente, en los proyectos educativos institucionales, los resultados de las pruebas externas también informan el diseño de estrategias dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa. Los resultados de estas pruebas retroalimentan la efectividad de las estrategias de mejoramiento y, con base en la efectividad detectada, éstas pueden ser revaluadas, canceladas o institucionalizadas, incluso, como políticas educativas de Estado. Sin embargo, es preciso lograr que los ciudadanos incrementen su participación en los procesos de formación, que ejerzan sus derechos como veedores de las políticas educativas, que les realicen seguimiento y que identifiquen el impacto que los programas tiene en la calidad educativa, de modo que es necesario brindarles instrumentos para el ejercicio de estos derechos.

En lo que respecta a la **formación situada**, Wedell²⁶ afirma que “este modelo opera sobre los principios de ofrecer una formación directa relacionada con los cambios esperados dentro del aula a un grupo pequeño de especialistas o formadores de primer nivel (generalmente a los que tienen algún grado de responsabilidad en un contexto particular). Luego se espera que estos formen otros grupos (generalmente docentes de aula) de quienes se espera que transmitan la esencia de la formación

²⁵ BURKE, Key. How to assess authentic learning. Corwin Press Sage publications. 2009. p 22-23

²⁶ WEDELL, Michael. Cascading training down into the classroom: The need for parallel planning. *International Journal of Educational Development*, 25 (6). 2005 p. 637-651

a sus colegas y así generar comunidades de aprendizaje”. Avalós²⁷ considera que los docentes requieren formación permanente y que los cambios en las practicas dentro del aula pueden llegar a ser posibles con un acompañamiento llevado a cabo por educadores expertos que cuenten con la formación pedagógica y didáctica para llevar a cabo un acompañamiento *in situ*; Núñez²⁸ analiza algunas bondades y aspectos negativos de la formación situada.

Para la caracterización de la **realidad** de la calidad educativa en el marco de la normatividad nacional, se consultaron los documentos oficiales pertinentes como: La ley 115 de 1994²⁹ y la guía 34 para el Mejoramiento Institucional³⁰ de la autoevaluación al plan de mejoramiento del MEN. A propósito del uso pedagógico de las evaluaciones externas, la guía estipula que lo que existe es que los resultados de las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) son conocidos por los docentes, pero éstos no se utilizan para diseñar e implementar acciones de mejoramiento y que lo pertinente sería que el análisis de los resultados de los estudiantes en las evaluaciones externas (pruebas SABER y exámenes de Estado) originaran acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. El Plan Decenal de Educación 2006 – 2016³¹ en lo que respecta a políticas y estrategias de equidad, acceso, permanencia y calidad.

En cuanto a lo relacionado con las competencias básicas en lenguaje se consultaron: el documento de estándares básicos de competencias en lenguaje³² 3° y 5°, la ley 1324 de 2009 que estipula lo que debe ser evaluado y los documento

²⁷ AVALÓS, Beatrice. La formación docente continua en Chile: Desarrollo, logros y limitaciones. En: Formación docente: Un aporte a la discusión – La experiencia de algunos países. Santiago de Chile: Oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO. 2001

²⁸ NÚÑEZ PRIETO, Ivan. La Formación Permanente de Docentes en el Centro de Trabajo. Revista Enfoques Educativos, 2(1), Departamento de Educación: Universidad de Chile. 2002. P 45-49

²⁹ La ley 115 de 1994 .Extraído el 28 de septiembre de 2014 desde: (http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

³⁰ MEN Guía 34 (p. 108) Extraída el 3 de diciembre de 2014 desde: (<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-177745.html>) 2008: de la autoevaluación al plan de mejoramiento del MEN

³¹ El Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, Capítulo 2, Numeral 7. Extraído el 10 de enero de 2015 desde: (http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf)

³²MEN. Estándares básicos de competencias en lenguaje 3° y 5°, la Ley 1324 de 2009. Extraído el 8 de octubre desde: (<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-210697.html>)

del ICFES que tiene que ver con las competencias y el decreto 1290 de 2009³³ fue consultado para conocer los criterios, estrategias y otros elementos del sistema nacional de evaluación.

La **SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA** de este trabajo consiste en que da cuenta del efecto del componente de Formación Situada del programa para la transformación de la calidad educativa “Todos a Aprender” del MEN, en los resultados de las pruebas Saber 3º y 5º 2013, área de lenguaje, en la IE Las Villas, información no disponible y necesaria para la formulación de actividades que contribuyan al desarrollo de la calidad educativa en esta institución y otras instituciones focalizadas por el programa.

La **NOVEDAD CIENTÍFICA** está dada en que la institución educativa Las Villas no contaba con conocimiento científico ni evidencia acerca del efecto del componente de Formación Situada del programa para el mejoramiento de la calidad educativa “Todos a Aprender” del MEN, en los resultados de las pruebas Saber 3º y 5º 2013, área de lenguaje, y que este estudio ofrece.

La estructura final de este informe de investigación es: Introducción, dos capítulos, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos.

En la Introducción se encuentra la justificación, el planteamiento del problema, la pregunta científica, el objeto de estudio, el campo de acción, los objetivos, la metodología, cimientos teóricos, antecedentes, la significación práctica, la novedad científica.

El capítulo uno comprende los supuestos teóricos que sirvieron de fundamento para la creación de la propuesta: Gestión y calidad educativa, formación situada, pruebas

³³ MEN. Decreto 1290 de 2009³³ Extraído el 28 de julio de 2014 desde :(http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

estandarizadas y la descripción de la realidad de las pruebas Saber y la calidad educativa.

El capítulo dos presenta los resultados y análisis de los resultados obtenidos de la investigación en relación con los **elementos conceptuales** y el desarrollo de los objetivos planteados para el estudio.

El capítulo tres ofrece una propuesta de réplica de la formación situada, basada en los resultados de su incidencia en las pruebas SABER y gestionada bajo el ciclo PHVA.

Las conclusiones dan cuenta del desarrollo de los objetivos y los principales puntos de llegada del trabajo.

Las referencias bibliográficas ofrecen los datos de todas las fuentes consultadas.

Los anexos aportan elementos que contribuyen a la mejor comprensión del informe final.

1. TEORÍA Y REALIDAD DE LA INCIDENCIA DEL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD

1.1 TEORÍA

La gestión y la educación tienen puntos de encuentro disciplinar que enriquecen y orientan sus teorías, modelos y prácticas y es en este contexto que se configura la Gestión Educativa que comprende cuatro áreas: Directiva, pedagógico-académica, administrativa- financiera y convivencia, los procesos relacionados con estas áreas pueden ser gestionados mediante un ciclo PHVA.

Uno de los objetivos de la gestión educativa es mejorar la calidad de la educación, entendiendo la calidad educativa como un proceso de gestión académica, que permite descubrir y fortalecer las capacidades humanas en función de una meta determinada; esta gestión académica puede ser llevada a cabo mediante una estrategia de formación situada con sus estrategias de comunidades de aprendizaje y formación en cascada. Estos elementos fueron recogidos por el programa “Todos a aprender” con el propósito de conseguir un mejoramiento de la calidad educativa en las áreas de lenguaje y matemáticas y por ende lograr mejores resultados en las pruebas estandarizadas censales Saber.

1.1.1 Gestión y Calidad Educativa

Gestión Educativa

Es importante puntualizar la definición de gestión y algunos aspectos en común con la educación, los cuales dan lugar al concepto de gestión educativa y su participación en las diferentes áreas (directiva, pedagógico - académica, administrativa - financiera y de convivencia); a la vez, cabe anotar que el ciclo PHVA constituye una herramienta útil para llevar a cabo procesos educativos.

En su desarrollo, las definiciones de gestión se han elaborado a partir de criterios tales como: el objeto del cual se ocupa, los procesos que intervienen en ella, la organización de recursos, los objetivos y la interacción entre personas.

Una definición centrada en los procesos propuesta por De Geus³⁴ concibe la acción de la gestión como “un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente, y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno”³⁵.

En este concepto de gestión, se destaca el aprendizaje como proceso y como resultado de la acción de las personas en la organización. De igual manera, en la educación, el aprendizaje es el resultado esperado de la relación docente-alumno en el aula de clase, interacción que responde a las necesidades, intereses y problemas del estudiante, a la misión institucional y a las políticas educativas.

A partir del aprendizaje, todas las organizaciones, incluso las educativas, reflexionan su acción para mejorar teorías, visiones, valores, principios, representaciones mentales, procesos, procedimientos, mecanismos de interacción y comunicación, resultados y desempeños efectivos de sus miembros. De esta manera, la organización responde a las exigencias de su entorno interno y externo, elementos que las configuran como sistemas abiertos en constante aprendizaje y transformación.

La gestión educativa es un proceso que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que solucionan necesidades educativas en armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano.

³⁴ DE GEUS, Arie. La gestión educativa, un nuevo paradigma. 1998. p. 16

³⁵ ORTEGON Edgar y VÁSQUEZ Javier. Manual de Prospectiva y decisión estratégica: Bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile 2006. p. 53

A la vez, obedece a procesos de democratización y descentralización administrativa que se vienen dando en el país, a raíz de las reformas político-administrativas que afectan a municipios, organizaciones e instituciones quienes deben asumir las competencias que la ley les asigna, según lo indica Cassasus³⁶. Como parte de los mecanismos de gestión aparece la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo en las distintas áreas, para que los usuarios puedan analizar y de esta forma emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se entregan funciones especiales a las diferentes áreas de gestión educativa con el fin de hacer más efectivos los procesos de medición y evaluación de la calidad de la educación. Botero Chica³⁷.

Áreas de la gestión educativa: Como parte de los mecanismos de gestión aparece la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo en las distintas áreas, para que los la comunidad educativa pueda analizar y así emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se entregan funciones especiales a las diferentes áreas de gestión educativa con el fin de hacer más efectivos los procesos de medición y evaluación de la calidad de la educación.

- **Gestión directiva:** Hace referencia a la misión orientadora, está constituida por un liderazgo claro y acordado para dirigir al equipo humano en el diseño, implementación y apropiación del horizonte institucional: visión, misión, valores y principios institucionales. Para la formulación de las metas; la articulación de planes, programas y proyectos. Es la encargada de lograr la apropiación del direccionamiento estratégico y el horizonte institucional por parte de la comunidad educativa.

³⁶ Casassus, Op. Cit. p. 87.

³⁷ BOTERO CHICA, Op. Cit.

- **Gestión Pedagógica-académica:** La gestión académica visibiliza el logro del horizonte institucional mediante el diseño de currículos pertinentes, flexibles y dinámicos que aseguren la formación integral del ser humano en el ser, el estar, el hacer, el tener, el convivir y el trascender expresados en planes de estudio contextualizados. La gestión académica tiene como elementos de referencia los resultados de las evaluaciones internas y externas y los estándares básicos de calidad educativa. Para ello, trabaja aspectos como el diseño e implementación de planes de estudio, metodologías de enseñanza-aprendizaje, proyectos transversales, investigación, clima de aula y estrategias de articulación de grados, niveles y áreas. Esto, como producto de la evaluación externa y la autoevaluación en las que se valoran los objetivos académicos, las metas de desempeño, los indicadores de logros, los estándares de competencia, los acuerdos pedagógicos, la definición de los tiempos para el aprendizaje, la integración curricular, el diálogo entre grados, áreas y niveles, los recursos y las oportunidades de mejoramiento.
- **La gestión Administrativa y Financiera:** Se encarga del diseño, la planeación, la y la flexibilización de las estructuras organizativas, los sistemas de reglas y los presupuestos e inversiones que se requieren para responder a los propósitos del Proyecto Educativo Institucional, así como a los cambios internos y externos de la institución a través del cumplimiento de las fases del proceso administrativo: Planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar la institución en sus diferentes ámbitos de gestión.
- **La gestión de convivencia y comunidad:** Define, mantiene y hace seguimiento a la interacción existente entre los miembros de la comunidad educativa y de la institución en su conjunto con el medio social y productivo en el que se desenvuelve. En este sentido, esta área identifica necesidades y problemas del contexto social, propone acciones de proyección social y apoya

programas que contribuyan a su solución y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar) para la gestión de la calidad educativa

Este ciclo es considerado como una herramienta de gestión, muy útil para las transformaciones y mejora continua de las instituciones, especialmente las educativas. El sistema de gestión educativo actual necesita unos procesos de mejora constantes, los cuales según Summers³⁸ requieren de un compromiso gerencial y búsqueda incesante de mejoramiento, de forma tal que en lo que respecta a la educación las instituciones deben tener un modo organizacional que debe aprenderse, reaprenderse y refinarse con el tiempo. La mejora continua debe ser parte de la filosofía y la planificación de cada institución, se debe desarrollar en ciclos en todos los niveles, donde se ejecutan las funciones y los procesos de la institución. Con la aplicación de una modalidad circular, el proceso o proyecto no termina cuando se obtiene el resultado deseado, sino que más bien, se inicia un nuevo desafío no sólo para el responsable de cada proceso o proyecto emprendido, sino también para la propia institución.

El ciclo PHVA es un ciclo dinámico que puede ser empleado dentro de los procesos de una Institución educativa, en la medida en que es una herramienta de simple aplicación y cuando se utiliza adecuadamente, contribuye para la realización de las actividades de una manera más organizada, eficiente y eficaz. El ciclo PHVA en educación permite además predecir resultados, un autocontrol y auto inspección así como un mejoramiento continuo de la institución y por ende una sostenibilidad en el tiempo con calidad.

³⁸ SUMMERS Donna. Administración de calidad. Editorial Pearson Educación México. 2006. p 78-82

Mediante el ciclo PHVA la institución lleva a cabo el primer paso, es decir **planea** por medio del establecimiento de los objetivos, y procesos necesarios para obtener los resultados, de conformidad con las políticas de la institución. Acto seguido, la institución **hace** o implementa todas sus actividades según los procedimientos y conforme a los requisitos planteados y a las normas establecidas para alcanzar los objetivos; posteriormente, la institución **verifica** mediante la comprobación, monitoreo y control de la calidad de las actividades y el desempeño de todos los procesos reportando los resultados alcanzados y finalmente con base en todos los aspectos anteriores, la institución **actúa** por medio de la toma de acciones de mejoramiento continuo.

Calidad educativa

Para un verdadero aprendizaje y desarrollo humano, se requiere de una educación de calidad, que genere conocimiento y alimente las aptitudes necesarias para disminuir brechas y superar la pobreza. Algunos autores definen la calidad educativa como un proceso de gestión, mientras que otros la relacionan con los logros en los procesos de evaluación de competencias.

El artículo 4° de la Ley General de Educación 115: Calidad y cubrimiento del servicio establece que “corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento”. En este sentido, la ley establece que el estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

El concepto de calidad es totalizante y multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo. Se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que ver cómo se la define en cada uno de estos casos. A propósito, Castillo³⁹ sostiene que la Calidad de la Educación se entiende como un proceso de gestión académica, que permite descubrir y fortalecer las capacidades humanas en función de una meta determinada, lo que conlleva a la apertura de nuevas dimensiones para alcanzar estados de desarrollo superiores a los actuales, dicho proceso de calidad académica se sustenta en como una correcta gestión de los gerentes educativos aporta al desarrollo de estrategias administrativas, pedagógicas, curriculares e investigativas que fortalezcan las instituciones, por medio el uso de habilidades gerenciales que estimulen la participación y la creación de nuevas formas de transmitir y generar conocimiento.

Pérez⁴⁰ por su parte presenta un estudio de la cobertura y su relación con la calidad educativa en los últimos años, indica que en materia de calidad “es posible afirmar que la educación ha experimentado importantes logros en los procesos de evaluación de competencias. Pese a ello, ha faltado complementar dichas estrategias con programas orientados a mejorar las condiciones de aprendizaje en la escuela, particularmente en lo pedagógico” el autor llama la atención en el hecho de que para mejorar la calidad de la educación se deben generar estrategias dirigidas a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula asegurando la disponibilidad de programas dirigidos a la formación de los docentes. La calidad educativa puede ser mejorada con la diversidad de los estudiantes implicados y es preciso que se acompañe de las actitudes de los profesores, el respeto y la formación profesional, pues son el vehículo para la construcción de una sociedad inclusiva y participativa.

³⁹ CASTILLO. Op. Cit. p. 28.

⁴⁰ PEREZ. Op. Cit p. 68

Las reuniones de Jontien y Quito ayudan a acotar y enmarcar el problema. Está claro que el dilema de la actualidad es cómo dar mejor educación a toda la población, y en este dilema se expresan los dos problemas que permiten avanzar en esta discusión: por un lado, cómo dar mejor educación; por el otro, cómo hacerlo para todos. La calidad educativa debe velar por construir “un sistema educativo donde todos los niños y niñas sean bienvenidos y la diversidad y la flexibilidad sean vistas como un ingrediente importante para el desarrollo y crecimiento personal de todos los estudiantes” (UNESCO, 2005).

1.1.2 Formación situada

La **formación situada** está sustentada en el acompañamiento y en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfoca la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros afine sus prácticas de aula; consecuentemente su desarrollo está relacionado con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos. Las comunidades de aprendizaje y la formación en cascada son algunas estrategias de esta formación que a la vez está constituida por tres elementos: Planeación, acompañamiento y asesoría in situ, y reflexión

Como parte las estrategias de formación situada se tienen: 1) la generación de comunidades de aprendizaje; 2) la formación en cascada para la planeación de clases, y 3) el acompañamiento por parte de tutores (pares) al colectivo de maestros de cada establecimiento educativo con soporte a la capacidad de formación, que incluye la difusión dentro de las comunidades de aprendizaje de las lecciones y actividades llevadas a cabo durante las jornadas de formación para así llegar a una reflexión final del proceso.

Los elementos de la formación situada son: **planeación**: desarrolla y transforma en conjunto mejores prácticas de aula , **acompañamiento y asesoría in situ**: asume

que el aula trasciende de un espacio de trabajo a un espacio de aprendizaje en el cual se fortalecen las competencias profesionales de los educadores, se construyen e implementan mejores prácticas que aportan a las comunidades de aprendizaje a nivel institucional que hacen sostenibles estos aprendizajes y transforman el ambiente escolar para el beneficio de los estudiantes; y **reflexión**: amplía las oportunidades de interacción, entre docentes, para permitirles decantar las lecciones aprendidas y retomar aquellas que contengan el mayor potencial de aporte y difundirlas. Estos componentes buscan fortalecer la participación activa que genera un proceso de construcción colectivo, el cual tiene como objetivo transformar a los actores de la comunidad educativa. El aprendizaje, como actividad situada es un proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. Esta estructura se desarrolla en un ambiente de formación e intercambio y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas, con el objetivo de formar, con apoyo apropiado, comunidades de aprendizaje comprometidas con procesos de mejoramiento.

1.1.2.1 Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizajes son una forma de aprender con otros y de otros, como lo expresa algunos autores citados a continuación, quienes a la vez han identificado algunos tipos de comunidades de aprendizaje. Al respecto Wedell⁴¹ afirma que:

...este modelo opera sobre los principios de ofrecer una formación directa relacionada con los cambios esperados dentro del aula a un grupo pequeño de especialistas o formadores de primer nivel (generalmente a los que tienen algún grado de responsabilidad en un contexto particular). Luego espera que estos formen otros grupos (generalmente docentes de aula) de quienes se espera que

⁴¹ WEDELL, M. (2002). Cascading training into the classroom: The need for parallel planning. University of Leeds. [citado en 2013-09-07]. Extraído el 20 de junio de 2014 desde: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/4926/1/wedellm2.pdf>>

transmitan la esencia de la formación a sus colegas mediante una formación en cascada y así generar **comunidades de aprendizaje**.

Lave y Wenger⁴² definen las comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica como una asociación de aprendizaje entre personas a quienes les resulta útil aprender de y con otros acerca de un dominio en particular. Estas personas utilizan la experiencia de su práctica como recurso de aprendizaje, y unen esfuerzos para darle sentido y dirección a los desafíos a los que se enfrentan de forma individual o colectiva. De acuerdo con el MEN las comunidades de aprendizaje son colectivos de conocimiento y de práctica que reflexionan sobre el quehacer del aula, comparten estas experiencias e identifican de manera conjunta alternativas pedagógicas. Algunas características de las comunidades de aprendizaje: investigan, comparten y documentan sus experiencias y sus prácticas y se nutren de las situaciones del contexto escolar, las prácticas exitosas se fortalecen y las problemáticas se atienden para ser superadas en contexto, en un espacio académico para compartir y aprender unos de otros y con otros” (MEN)⁴³

Galvis y Leal⁴⁴ ofrecen la siguiente definición para el concepto de *comunidad de aprendizaje*:

“Una comunidad de aprendizaje es una *comunidad de práctica profesional* constituida por un grupo de personas que comparten un interés y se reúnen porque descubren valor en sus interacciones, mientras comparten tiempo juntos, típicamente comparten información y se ayudan entre sí a resolver problemas. Discuten sus vivencias, aspiraciones y necesidades y desarrollan un repertorio de recursos: experiencias, historias, herramientas, modos de solucionar problemas recurrentes”.

⁴² LAVE, J. & WENGER, E.. Aprendizaje situado: Participación periférica legítima. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press. (1991)

⁴³ MEN, Op. Cit. P.32

⁴⁴ GALVIS y LEAL Comunidades de práctica profesional. Extraído el 18 de agosto de 2014 desde:https://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r4/articulo13_r4.html)

A su vez, los autores identifican tres tipos de comunidades de aprendizaje que favorecen la formación situada de docentes: a) Comunidades que aprenden alrededor del desarrollo de proyectos, b) las que aprenden alrededor del seguimiento, análisis y mejoramiento de la práctica profesional, y c) las que aprenden alrededor de revisar y generar nuevo conocimiento. Con respecto al lugar en el que se llevan a cabo las actividades de las comunidades de aprendizaje, Galvis y Leal⁴⁵ afirman que:

“muchas de las comunidades de aprendizaje son locales, es decir, se dan al interior de las instituciones educativas donde colaboran los maestros o quienes se forman para ser educadores. Para que estas comunidades sean realmente efectivas debe crearse un clima de confianza, con el propósito de que otros docentes conozcan y aporten a lo que cada uno hace en su labor profesional y donde cada uno se sienta a gusto aportando a lo que otros hacen. Es un abrirse a los demás y darse a ellos en lo que tiene que ver con mejoramiento profesional. Los educadores que toman parte en comunidades de práctica profesional docente, deben estar absolutamente seguros de que lo que sucede al interior de ellas, las experiencias y las reflexiones que se comparten, no incidirá en la valoración de su desempeño profesional. De otro modo se pierde el sentido de comunidad”

1.1.2.2 Formación en cascada

el concepto de **formación en cascada** incluye el conjunto conformado por la intencionalidad, las concepciones, los productos del conocimiento que se movilizan en el proceso de cambio, las estrategias centrales y alternativas, las metodologías y los instrumentos utilizados para movilizar y activar en la comunidad educativa diversas transformaciones en los ámbitos de aula, institucional y local.

⁴⁵ GALVIS y LEAL. Ibid p22

El MEN⁴⁶ considera que los docentes requieren formación permanente y que los cambios en las practicas dentro del aula pueden llegar a ser posibles mediante una **formación en cascada** llevada a cabo por educadores expertos que cuenten con la formación pedagógica y didáctica para llevar a cabo un acompañamiento *in situ*, el cual es visto como un proceso reflexivo, evaluativo y a la vez propositivo para fortalecer las potencialidades y desarrollar dinámicas generadoras de cambio en un programa o proyecto, por medio de la producción y socialización de aprendizajes y transformaciones concernientes a todos sus actores. Como lo indica Senge⁴⁷:

El MEN⁴⁸ establece que el componente de formación situada busca generar “interacción de comunidades de aprendizaje, complementada con una de tutoría al cuerpo docente de cada establecimiento educativo y el desarrollo de la capacidad de formación, que incluye procesos de sistematización y difusión de las lecciones aprendidas.” Este componente presenta las siguientes características:

- Se concibe dentro de un ambiente de formación permanente.
- Posibilita el intercambio de experiencias.
- Implica procesos de actualización y mejora constante de las prácticas docentes.
- Motiva un clima propicio de trabajo para la construcción de aprendizajes en equipo, con apertura para recibir sugerencias, disposición para compartir experiencias y aprender de las de otros, promoviendo comunidades de aprendizaje para el estudio y mejoramiento de las prácticas de aula.

⁴⁶ MEN, Op. Cit

⁴⁷ SENGE. Op. Cit, pag 128

⁴⁸ MEN. Op. Cit. 2012

1.1.3 Pruebas externas estandarizadas

Estas pruebas se centran en superar carencias y debilidades por medio de acciones de mejoramiento y compromisos colectivos permanentes y estandarizados; pueden ser de dos tipos: muestrales y censales.

Las pruebas estandarizadas son parte del proceso de la evaluación del aprendizaje, entendiendo esta evaluación como “un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores (docente, padres de familia, comunidad educativa), la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten y aseguren el aprendizaje por parte de los educandos y los esfuerzos de la gestión de los educadores” Iafrancesco⁴⁹, En el mismo sentido Green⁵⁰ concibe la evaluación externa como “una tarea o conjunto de tareas dadas bajo condiciones estándar y que está diseñada para evaluar algún aspecto del conocimiento, habilidades o personalidad de un individuo.”

Este tipo de evaluación, proporciona una o más puntuaciones cuantitativas obtenidas de manera objetiva, de modo que a cada sujeto se le evalúa equitativamente y se establece una comparación justa entre los evaluados ya que las condiciones de aplicación y el procesamiento de los resultados son uniformes.

Los efectos positivos de la evaluación estandarizada en la educación solo son percibidos en la medida que sea empleada como un mecanismo de responsabilidad

⁴⁹ IAFRANCESCO, Giovanni.. La propuesta de educación, escuela y pedagogía transformadora en una alternativa pedagógica contemporánea para América Latina. 2011. p 49-58

⁵⁰ GREEN, D.: What is quality in higher education? London: SRHE/Open University Press. 2013

pública de todos los actores vinculados al quehacer educativo y no solo de unos pocos. Existe siempre el riesgo de que la política educativa se concentre en la implementación de evaluaciones, pero que luego no se tomen acciones concretas para enfrentar y resolver los problemas que las mismas ponen de manifiesto.

Ravela⁵¹ en su documento sobre las evaluaciones educativas que necesita América latina, establece que las pruebas pueden tener carácter muestral o censal, dependiendo de la estrategia educativa y las define así:

1.1.3.1 Pruebas muestrales

Sirven para tener un diagnóstico global del sistema. El impacto de los resultados en este caso depende principalmente de las medidas de política educativa que se tomen a nivel central y de una estrategia de difusión apropiada que llegue a todas las escuelas. En este tipo de evaluaciones, es preciso diseñar cuidadosamente la muestra, de tal manera que se pueda obtener información representativa para los niveles en los que se desee actuar y tomar decisiones (regional, provincial, municipal; urbano y rural; escuelas indígenas, etc.) las pruebas muestrales permiten:

- Promover políticas educacionales basadas en evidencia
- Diagnosticar según muestreo
- Recoger mayor información, pero reduce el número de casos

1.1.3.2 pruebas censales

Son útiles para obtener información de cada una de las escuelas. Tienen una representatividad a todo nivel y el número de casos permite hacer una diversidad de análisis por la amplitud de su cobertura. El impacto de los resultados en este

⁵¹ RAVELA, Pedro. Las evaluaciones educativas en América Latina. 2007. P 69

caso depende de la devolución de la información a cada comunidad educativa, con un enfoque y un formato adecuados para promover una mayor participación y compromiso a nivel local. La información derivada de este tipo de evaluación también puede resultar muy útil para dirigir mejor las políticas educativas ya que se puede contar con un “mapa” de resultados de todas las escuelas, zonas, tipos de escuela, etc.

Al respecto Garcia⁵², afirma: “En general se evalúa la finalización de un ciclo y un grado intermedio, o simplemente la finalización de un ciclo, regularmente con una periodicidad anual y en forma muestral y/o censal, mediante pruebas estandarizadas de selección múltiple y de respuestas cortas. Cuando se realiza evaluación muestral, el objetivo principal es hacer un monitoreo al sistema educativo nacional; mientras que en las evaluaciones censales se persigue fundamentalmente hacer seguimiento a la efectividad de las instituciones escolares”.

El tipo de prueba permite ubicar los logros de sus estudiantes en el contexto de los desempeños logrados por los estudiantes. Sólo a través de mediciones de “aprendizaje” es posible valorar adecuadamente qué tanto aportan el docente y/o la escuela a la mejora de los conocimientos y competencias de los estudiantes.

El ICFES (2.009) señala que la evaluación censal “abarca a todas las instituciones educativas, públicas y privadas, rurales y urbanas”; por ello, a partir de 2002, el Ministerio tomó la decisión de evaluar de manera censal y en todo el país las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias (Naturales y Sociales) y Competencias Ciudadanas, las cuales han sido identificadas como áreas de formación básica que permiten a los estudiantes desarrollar sus potencialidades para aprender y desempeñarse socialmente de manera eficaz y eficiente. Es así como se ha posibilitado un referente de base para la formulación de los Planes de Mejoramiento

⁵² GARCIA, Op. Cit. P 13

Institucional en todo el país, la toma de decisiones en política y, en consecuencia, la puesta en marcha de programas y proyectos tendientes a mejorar la calidad.

1.2 Realidad

1.2.1 Normatividad Nacional

Para llevar a cabo un análisis comparativo de los resultados de las pruebas Saber pre y post PTA y determinar la incidencia del componente de formación situada en los resultados del área de lenguaje, se recurrió a los planteamientos del MEN e en lo que respecta a lineamientos curriculares estándares básicos de competencia, y al ICFES en cuanto a las competencias y componentes evaluados por las pruebas Saber para el área de lenguaje. Finalmente se lleva a cabo una descripción del programa “Todos a aprender” diseñado por el MEN para transformar la calidad de la educación.

En lo que respecta a los lineamientos curriculares son “las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación”. MEN (1994) y a la vez debe haber concordancia con los Estándares básicos de competencias.

El documento # 3⁵³ de Estándares básicos de competencias en lenguaje del MEN ha definido los estándares básicos de competencias por grupos de grados, los cuales han sido establecidos a partir de cinco factores de organización: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación. En lo que respecta al factor

⁵³ MEN, Estándares básicos de competencias en lenguaje. Extraído el 18 de abril de 2014 desde: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>

denominado Literatura está relacionado con la perspectiva estética del lenguaje. En cuanto a la Ética de la comunicación, el MEN establece que es factor de carácter transversal y que debe abordarse en relación solidaria con los otros cuatro factores; en cuanto a la gramática y el desarrollo cognitivo subyacente estos aparecen de forma implícita en todos los factores. Ver Tabla estándares de lenguaje de 3° y 5° (Anexo 3).

“Con esta organización de los estándares se proponen estándares que activen en forma integral los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos, y que son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento. Se precisa que aquí los procesos cognitivos no son asumidos como un factor, puesto que ellos no pueden desligarse de lo comunicativo y del uso del lenguaje” MEN⁵⁴.

1.2.2 Pruebas Saber

Las pruebas Saber fueron diseñadas con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, son realizadas periódicamente y buscan evaluar el desarrollo de competencias de los estudiantes. Tienen carácter de obligatoriedad de acuerdo a la Ley 715 de 2001 que estableció que esta evaluación tiene carácter obligatorio y censal, y debe realizarse cada tres años que incluye la cronología del desarrollo de las pruebas Saber, se incluye año, estrategia y grados evaluados. Cada área de esta pruebas se encuentra relacionada con los estándares básicos de competencia, para el caso de lenguaje se evalúan dos competencias: lectora y escritoras y tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático.

⁵⁴ MEN, Op. Cit 2006

“Los resultados de estas pruebas y el análisis de los factores que inciden en los mismos permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales y, a partir de las mismas, definan planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación”. (ICFES, 2001).

Prueba de lenguaje

Los estándares básicos de competencias para esta área parten del reconocimiento de que existen múltiples manifestaciones del lenguaje, que “brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas”

Por ello, las pruebas de lenguaje para los grados 3°, 5° y 9° se organizan en torno a cinco factores según lo indica el ICFES⁵⁵: (a) producción textual; (b) comprensión e interpretación textual; (c) literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje y p (d) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; un aspecto transversal a los cuatro factores anteriores que incluye dos procesos fundamentales: **la comprensión** y **la producción**. La primera se refiere a la búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, entre otros) y otras formas de comunicación no verbal como gestos, música y expresiones artísticas, en general. La segunda tiene que ver con la generación de significados, tanto para expresarse como para transmitir información o interactuar con los demás. En concordancia con estos planteamientos, la prueba de lenguaje evalúa dos competencias: **competencia lectora** y **competencia escritora**. La primera abarca

⁵⁵ ICFES. Que evalúan las pruebas SABER 2012. Extraído el 3 de agosto de 2013 desde: <http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber/que-se-evalua>

la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras). Para la evaluación de las competencias lectora y escritora se consideran tres **componentes transversales**: el **sintáctico**, el **semántico** y el **pragmático**.

Competencia lectora

El ICFES⁵⁶ describe la competencia lectora de la siguiente manera:

“la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. En términos generales, la prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos -conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas”.

Competencia escritora

Según el ICFES⁵⁷, esta competencia, al igual que la anterior, está altamente relacionada con los estándares básicos de competencias y

⁵⁶ ICFES. Op. Cit. 2012 p 8-10

⁵⁷ ICFES. Op. Cit. 2012 p. 10-12

“se refiere a la producción de textos escritos. La prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí. Esto significa que no se les solicitará a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagarán sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para que producir textos con sentido”.

Componentes que se evalúan

La prueba de lenguaje considera los siguientes tres componentes transversales a las dos competencias evaluadas:

- **Componente semántico:** hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.
- **Componente sintáctico:** se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.
- **Componente pragmático:** tiene que ver con la intención, el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Competencia lectora – Primer ciclo (Grados 1° a 3°)

Dentro de la competencia lectora se consideran los siguientes tipos de textos: Textos continuos organizados en oraciones y párrafos, esto es, escritos en prosa y también en verso; Textos discontinuos como listas, formularios, gráficos o diagramas y Textos mixtos como historieta o cómic.

De igual manera los tres componentes evalúan diferentes aspectos: El **componente semántico** evalúa la capacidad del estudiante para:

- Recuperar información explícita contenida en el texto,
- Recuperar información implícita contenida en el texto y
- Comparar textos de diferentes formatos y finalidades, y establecer relaciones entre sus contenidos.

El **componente sintáctico** permite determinar si el estudiante evaluado cuenta con las siguientes competencias:

- Identificar la estructura explícita del texto e
- Identificar la estructura implícita del texto.

La evaluación busca determinar que, en cuanto al **componente Pragmático**, el estudiante logra:

- Reconocer información explícita sobre los propósitos del texto,
- Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto y
- Analizar información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.

Competencia lectora – Segundo ciclo (Grados 4° a 5°)

Para la competencia lectora a este nivel se consideran los siguientes tipos de textos: descriptivos, informativos (noticias, anuncios, propagandas o afiches), narrativos (cuentos, leyendas, mitos y fábulas), historietas, textos explicativos y argumentativos.

La evaluación del **componente semántico** busca determinar la capacidad del estudiante evaluado para:

- Recuperar información explícita contenida en el texto,
- Recuperar información implícita contenida en el texto y
- Relacionar textos entre sí y recurrir a saberes previos para ampliar referentes e ideas

Las competencias evaluadas para el **componente sintáctico** son las siguientes:

- Identificar la estructura explícita del texto,
- Recuperar información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos y
- Evaluar estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.

Finalmente, en relación con el **componente Pragmático**, se evalúa la competencia de los estudiantes para:

- Reconocer información explícita sobre los propósitos del texto,
- Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto y
- Analizar información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.

1.2.3 Programa para el mejoramiento de la calidad educativa “Todos a Aprender”

Por medio del reconocimiento de la necesidad de mejorar la calidad de la educación en el país, así como la necesidad de adelantar una acción de largo alcance que promueva transformaciones eficaces, el Ministerio de Educación de Colombia formuló las bases del: Programa de Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender”⁵⁸. Esta iniciativa liderada por el Ministerio de Educación Nacional hace parte del plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional, “Todos a aprender” fue diseñado en 2011 y sus objetivos principales fueron establecidos así:

Beneficiar 2.300.000 estudiantes de básica primaria en lenguaje y matemáticas

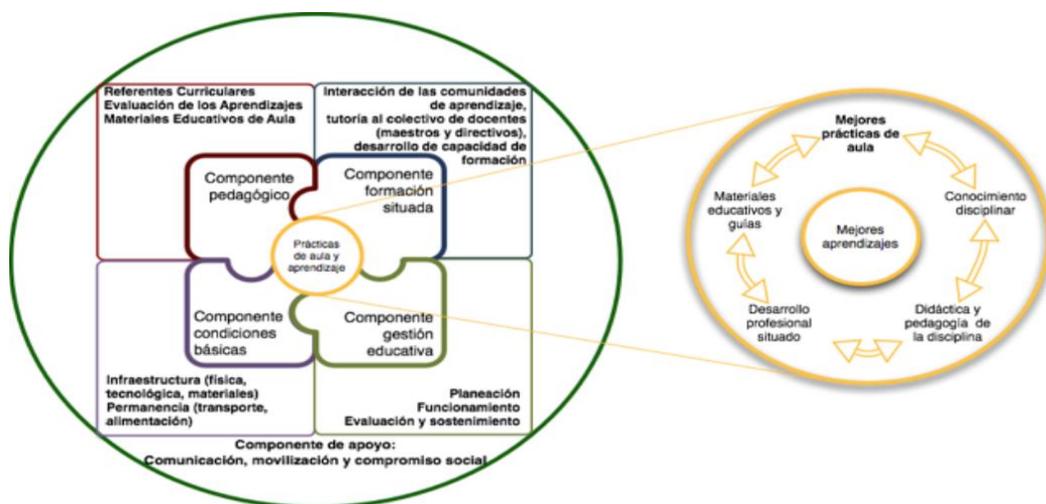
- Formar y acompañar 70.000 educadores
- Beneficiar 3.000 establecimientos educativos, localizados en 52 entidades territoriales certificadas.

⁵⁸ MEN. Programa de Transformación de la Calidad Educativa. Extraído el 5 de marzo de 2013: (<http://www.todosaaprender.edu.co/w3-propertyname-3068.html#sthash.AuzMjYrY.dpbs>)

La meta general expresada cuantitativamente es:

Más del 25% de los estudiantes de estos establecimientos educativos asciende de nivel, al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en la prueba SABER 3° y 5°, en la aplicación del año 2014. Con el fin de lograr este objetivos se pretende “mejorar las prácticas de aula que movilizan los aprendizajes de los estudiantes; logro que muy seguramente se reflejará en un futuro cercano en mejores resultados en las diferentes pruebas nacionales e internacionales en las que participa el país”. MEN⁵⁹.

El Programa “Todos a Aprender” está conformado por cinco componentes, (Ver grafica): Gestión, condiciones básicas, pedagógico, comunicación y el componente de **formación situada**, objeto de esta investigación, el cual como se mencionó anteriormente, está sustentado en el acompañamiento por pares, “se enfoca en la generación y estructuración de oportunidades para que el cuerpo docente fortalezca y afine las prácticas de aula, relacionadas con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos”. MEN⁶⁰



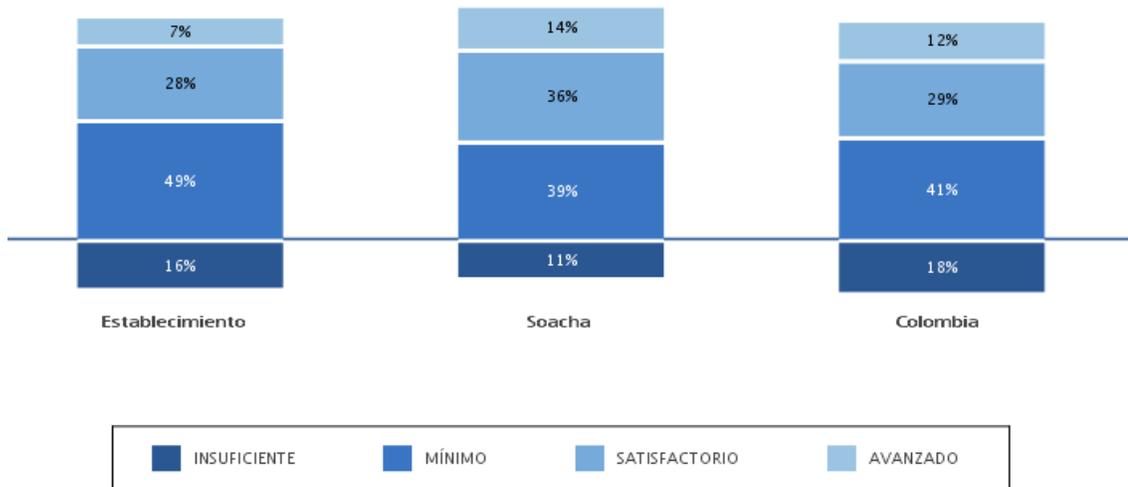
Grafica 1: componentes del PTA - 2011. P.28

⁵⁹ MEN . Op. Cit. 2012

Grafica 1 Programa para la transformación de la Calidad Educativa. “2011. P.28

1.2.4 Diagnóstico

Soacha, entidad territorial certificada independiente de Cundinamarca, desde 2011, que cuenta con una población de 488.000 habitantes y una población escolar en básica primaria de 6.803 estudiantes de los cuales 4.325 pertenecen al sector oficial y 2.474 al sector privado. No obstante, el hecho de que el número de estudiantes no es muy alto, en 2009 el 50% de los estudiantes de 5° grado se ubicó en los niveles insuficiente y mínimo en los mismos niveles en el área de lenguaje. En cuanto a la institución las Villas en el mismo el porcentaje fue de 65% de los estudiantes ubicados en los mismos niveles.



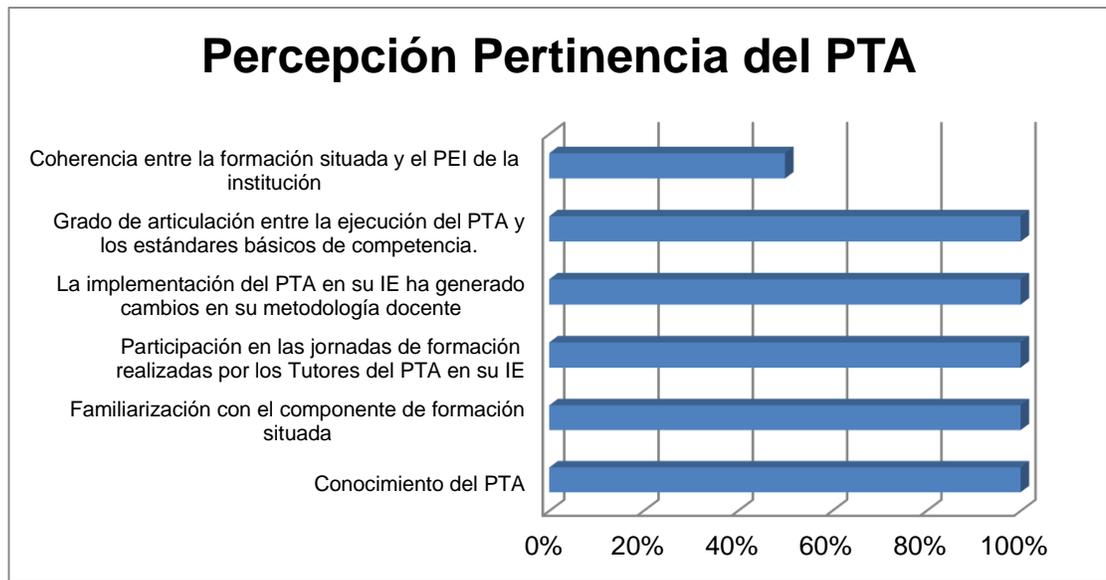
Grafica 2. Ubicación Entidad territorial e institución 2009 - Portal ICFES- 2009

A pesar de los bajos resultados de las pruebas estandarizadas, no existen antecedentes de un programa dirigido a mejorar la calidad de la educación en esta entidad territorial. Solo en 2012 se inició el Programa “todos a aprender” diseñado para mejorar el desempeño de los estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas y a partir de este mismo año la institución Las Villas inicio sus jornadas de formación ofrecidas por el MEN a las instituciones focalizadas por el programa.

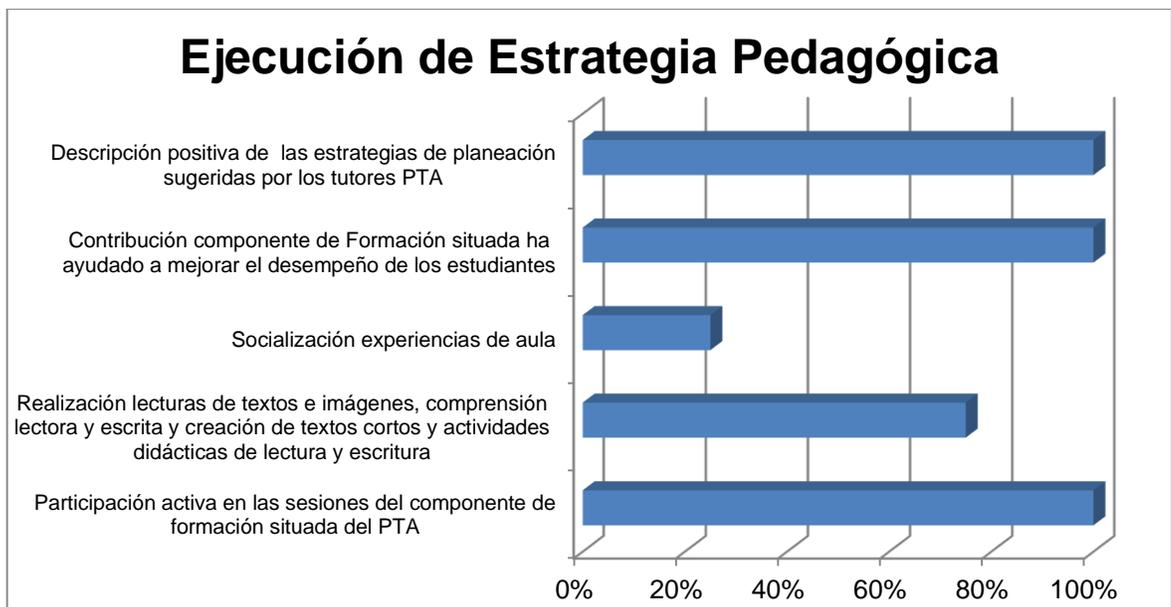
El programa cuenta con cinco componentes citados en el capítulo anterior y la presente investigación estuvo centrada en “el componente de formación situada, sustentado en el acompañamiento, y cuyos elementos son: **Planeación**, enfoca la estructuración de oportunidades para que el equipo de docentes afine sus prácticas de aula; **Acompañamiento y asesoría in situ**, en ellas se incluyen aquellas prácticas relacionadas con la apropiación, creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje y **reflexión** sobre las prácticas de aula observadas para establecer aspectos a mejorar y compromisos. La formación situada considera que los docentes pueden mejorar su labor a partir del acompañamiento entre pares, el diálogo y la retroalimentación, todo esto en un espacio académico para compartir y aprender unos de otros y con otros.

Con base en lo anterior y con el fin de llevar a cabo los objetivos de esta investigación de analizar la incidencia de la formación situada en los resultados de la pruebas Saber 2013 en los grados 3° y 5° y verificar las metas del PTA a 2014 , donde se espera mejorar hasta en un 25% los resultados de la pruebas Saber se llevó a cabo un cuestionario diagnóstico de la percepción inicial (Anexo 4) con respecto al grado de incidencia que tuvo el componente de **formación situada** del programa *Todos a Aprender* en su práctica docente, específicamente en cuanto a tres aspectos: metodología, motivación y evaluación a los 4 docentes de los grado 3 y 5 dos de cada jornada de la IE Las Villas. Las repuestas a este cuestionario se ven en el (Anexo 5).

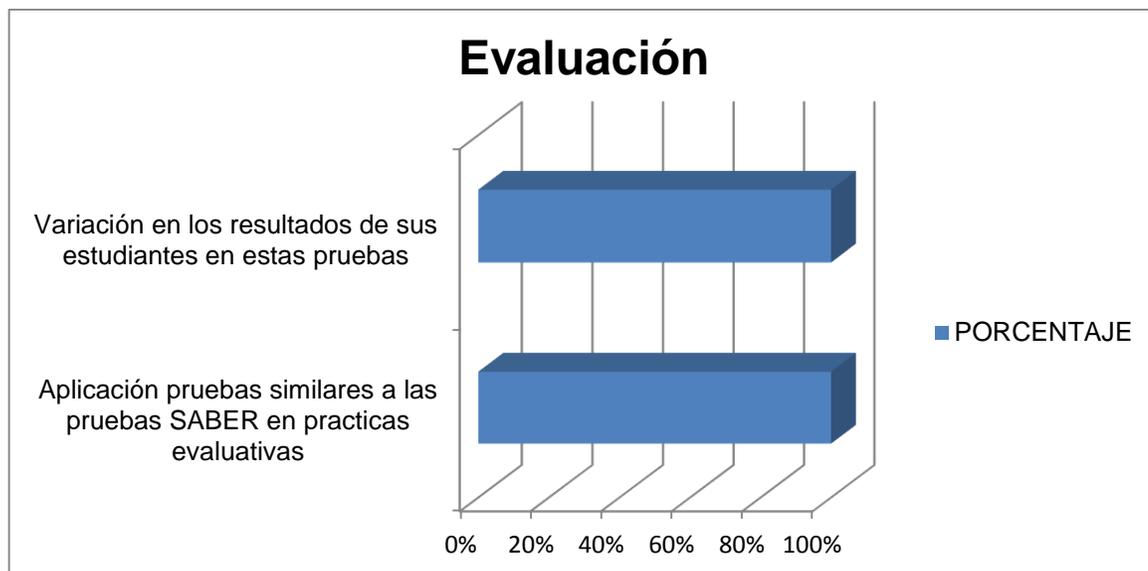
Las siguientes graficas representan el análisis en porcentajes de las respuestas dadas por los docentes encuestados con respecto a los tres aspectos: Percepción metodológica, ejecución de estrategia pedagógica y evaluación:



Grafica 3. Análisis respuestas cuestionario diagnóstico - Percepción Pertinencia PTA.



Grafica 4. Análisis respuestas cuestionario diagnóstico – Ejecución Estrategia Pedagógica.



Grafica 5 Análisis respuestas cuestionario diagnóstico - Evaluación

En lo referente a la percepción metodológica, el 100% de los docentes encuestados considera que hay un grado de articulación entre la ejecución del PTA y los estándares básicos de competencias, que la implementación del PTA ha generado cambios en su metodología docente, que han participado en todas las jornadas de formación llevadas por los tutores en su IE y que están familiarizados con el componente de formación situada del PTA. Solo el 50% de los docentes considera que hay una coherencia entre el PEI de la institución y la formación situada.

En lo que respecta a la ejecución de la estrategia pedagógica, el 100% consideran que hay descripción positiva de las estrategias de planeación sugeridas por los tutores del PTA y que el componente de formación situada ha ayudado a mejorar los resultados en evaluaciones externas. El 75% que ha realizado la totalidad de las lecturas de textos, interpretación de imágenes, actividades de lectoescritura, creación de textos, actividades sugeridas en las jornadas de formación; y solo el 25 de los docentes manifestó haber socializado sus experiencias de aula en los encuentros.

Por último, en cuanto a la evaluación el 100% de los docentes manifestó haber realizado como practica de aula, pruebas similares a las pruebas Saber y que los resultados obtenidos en las pruebas habían presentado una variación significativa en las área de lenguaje y matemáticas que son las areas a las que está dirigido el PTA.

2 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la investigación en relación con los **elementos conceptuales** y el desarrollo de los objetivos planteados para el estudio. Se analizará cada uno de los elementos de la formación situada: Planeación (jornadas de formación en los distintos niveles), acompañamiento y asesoría in situ (acompañamiento en aula) y reflexión (retroalimentación y compromisos)

2.1 Formación situada

Se realizó mediante sus tres fases: planeación, acompañamiento y reflexión sobre las prácticas didácticas y pedagógicas en el aula de la comunidad de aprendizaje del PTA. La recolección de datos se llevó a cabo durante la observación de jornadas de formación en los diferentes niveles: MEN – Formadores, Formadores – Tutores y Tutores – Docentes; al igual que durante el acompañamiento en aula por parte del tutor basado en el cronograma. La etapa de reflexión se basó en algunos compromisos de los docentes y el análisis de un cuestionario a los docentes sobre el **análisis de los procesos pedagógicos y evaluativos posteriores implementación PTA.**

A continuación se analizarán cada uno de estos elementos en las diferentes fases:

2.1.1 Planeación

Se llevó a cabo en los diferentes niveles: Formación del MEN por medio del programa PTA a sus 100 formadores de las diferentes entidades territoriales, formación de los formadores a los tutores responsables de las instituciones focalizadas por el programa, formación de los tutores a los docentes de las instituciones a cargo.

2.1.1.1 Jornadas de formación del MEN para formadores

El siguiente cronograma describe las diferentes actividades realizadas por el programa “Todos a Aprender” del MEN llevadas a cabo entre marzo de 2012 y noviembre de 2014 en sus encuentro de formación, los cuales se programan periódicamente con una duración de una semana. Estas actividades fueron dirigidas principalmente agentes externos (talleristas expertos del ICFES, y otros agentes expertos en temas relacionados con pedagogía y didáctica) para los formadores de cada entidad territorial, quienes se encargaron de replicar las actividades al grupo de tutores a su cargo mediante jornadas de formación de un día y estos a su vez, replicaron la jornada de formación con el grupo docentes a su cargo al interior de cada institución educativa. Las actividades correspondientes al componente de formación situada objeto de este trabajo, están presentadas de color azul y a las pruebas Saber en color gris, las otras actividades del programa se encuentran en color blanco:

FECHA	ACTIVIDAD
Marzo 5-9 de 2012	Descripción generalidades programa “Todos a Aprender” PTA. Objetivos, metas y estrategias del Programa
	Presentación del contexto e instituciones focalizadas en la entidad territorial. Objetivos, metas y estrategias del Programa. Instituciones focalizadas en la entidad territorial.
	Rol del tutor y rol del formador, tutores y asignación de instituciones focalizadas en la entidad territorial.
	Componentes del programa: pedagógico y formación situada. Descripción
	Componentes de gestión, condiciones básicas y comunicación
Abril 16-20 de 2012	Elementos fundamentales de la formación situada como eje del acompañamiento y transformación de las prácticas pedagógicas. Experiencias en el aula. Actividad 1
	<p>Comunidades de aprendizaje Reconocer el papel que juegan las comunidades (formador, tutor, docente, estudiantes) en la práctica y el desarrollo profesional de los docentes. Identificar y caracterizar las comunidades de aprendizaje en que participan los docentes. Conformar de manera formal la comunidad de aprendizaje de docentes que participará en el PTA.</p>

FECHA	ACTIVIDAD
	<p>Talleres prácticos de producción textual – Basados en los estándares básicos de competencia. Enfocados en la producción de textos escritos, de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), siguiendo unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitiendo poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas .Dirigido a formadores. Estos replican la información a su grupo de tutores y estos a los docentes de las instituciones a su cargo. (formación en cascada)</p> <p>Talleres prácticos de comprensión y producción textual mediante la selección de textos literatura y análisis e interpretación textual relacionados con la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos y la relación dinámica entre estos y el lector.. Exploración de la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se enfatiza sobre la comprensión tanto de la información explícita como la implícita en los textos, estableciendo relaciones entre sus contenidos y lo que se conoce acerca de un determinado tema, así como la realización de inferencias, generando conclusiones y asumiendo posiciones argumentadas frente a los mismos. Dirigido a formadores. Estos replican la información a su grupo de tutores y estos a los docentes de las instituciones a su cargo. (formación en cascada)</p> <p>Talleres enfocados a fortalecer los diferentes componentes evaluados desde la perspectiva de las pruebas Saber semántico, sintáctico y pragmático</p>
<p>Mayo 14-18 de 2012</p>	<p>Proceso de formación para la apropiación de los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y su relación con las didácticas del lenguaje a través de un ejercicio de relación y articulación con materiales educativos e identificación de problemáticas, planeación académica y evaluación diagnóstica. (Anexo 3)</p> <p>Taller de producción textual en términos de significado (que se dice), de (como se dice) coherencia y cohesión y de (para que se dice) intención – Componentes semántico, sintáctico y pragmático, desde la formación situada</p> <p>Propuesta del Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE aplicado a las pruebas Saber</p> <p>Asignación de EE y rutas de trabajo y acompañamiento situado.</p>
<p>Julio 9-13 de 2012</p>	<p>Talleres prácticos de producción textual – Basados en los estándares básicos de competencia.</p> <p>Interrelación de los diferentes factores considerados en el documento de estándares básicos de competencias en lenguaje para cualquier ejercicio de planeación de secuencias didácticas para el desarrollo efectivo de competencias comunicativas aplicado a las pruebas Saber.</p> <p>Talleres prácticos de comprensión y producción textual mediante la selección de textos literatura y análisis e interpretación textual relacionados con la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos y la relación dinámica entre estos y el lector.</p>
<p>Agosto 20-23 de 2012</p>	<p>Componentes semántico, sintáctico y pragmático desde la perspectiva de las pruebas Saber Morfosintáctica, gramática, ortografía, semántica. Situación comunicativa, propósito comunicativo, Intención comunicativa, función social de un texto, contexto, interlocutor. Código, canal, mensaje. Texto descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo</p>

FECHA	ACTIVIDAD
septiembre 17-21 de 2012	Socialización por parte de los formadores de las experiencias primeras jornadas de acompañamiento de formación situada. Basado en el informe entregado por los tutores.
	Retroalimentación primeras jornadas de acompañamiento de formación situada.
Noviembre 18 – 21 de 2012	Proyección jornadas de formación y acompañamiento para 2013
	Recepción y socialización Materiales Educativos
febrero 18-22 de 2013	Análisis del estado actual de implementación del PTA y establecer planes de mejoramiento con Directivos Docentes con base en este informe.
	Diálogo con Directivos Docentes, acuerdos, panorama del trabajo realizado en el establecimiento educativo en el 2012 y proyección trabajo 2013. Reconocimiento que tienen los miembros de las comunidades educativas de los objetivos y componentes del PTA.
	Diálogo con la comunidad educativa con el fin de determinar acciones de mejoramiento para el año 2013 que contemplen algunos de los siguientes aspectos: planeación, planes de estudio, evaluación, pruebas internas y externas, practicas pedagógicas ambientes de aula, PEI, apropiación de EBC. Fundamentación, potencial y utilidad de los referentes de calidad educativa para el mejoramiento de las prácticas en el EE.
	Actualización de la información correspondiente a los aspectos administrativos del PTA (materiales educativos, condiciones básicas, etc.)
Marzo 4-8 de 2013	Compromisos y acuerdos, plan de trabajo 2013
	Talleres prácticos de producción, comprensión e interpretación textual y selección textos literatura de formadores para tutores y de tutores para docente (formación en cascada) relacionados con los estándares básicos de competencia y lineamientos pruebas ICFES (categorías: producción y comprensión textual y los 3 componentes de las pruebas: sintáctico, semántico y pragmático) Dirigido a formadores. Estos replican la información a su grupo de tutores y estos a los docentes de las instituciones a su cargo. (formación en cascada)
	Talleres prácticos comprensión textual y selección textos literatura y análisis e interpretación textual. De formadores para tutores y de tutores para docentes (formación en cascada). relacionados con los estándares básicos de competencia y lineamientos pruebas ICFES (categorías: producción y comprensión textual y los 3 componentes de las pruebas: sintáctico, semántico y pragmático) Dirigido a formadores. Estos replican la información a su grupo de tutores y estos a los docentes de las instituciones a su cargo. (formación en cascada)
	Conversatorio con el equipo de la Secretaría de Educación.
Julio 16 - 19 de 2013	Encuentro Nacional de formadores Bogotá
Febrero – noviembre 2014	Encuentros mensuales formadores tutores - semanales tutor – docentes con el fin de preparar actividades dirigidas a fortalecer las competencias de comprensión y producción de los estudiantes

Tabla 1. Cronograma encuentros de formación para formadores PTA

En los talleres relacionados con la formación situada, se buscó valorar el contexto que permite transformar las prácticas de aula y mejorar los aprendizajes en los estudiantes, se enfatizó la importancia del desarrollo **profesional situado**, la **formación de comunidades de aprendizaje** y el **seguimiento a los procesos de aprendizaje** (*Acompañamiento in situ*). En conclusión, son necesarios varios elementos para cumplir con el objetivo de transformar las prácticas de aula, por esta razón, realizar talleres de mejoramiento de prácticas de aula desde la formación situada contribuye a mejorar la labor del docente y por ende, el aprendizaje en los estudiante.

2.1.1.2 Encuentro Formadores – Tutores

Este encuentro se llevó a cabo en mayo 27 de 2012, (Anexo 6) luego de la jornada de formación a los formadores. En el encuentro se evidenció el Intercambio experiencias docentes relacionadas con el uso de material diseñado bajo los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia con el fin de mejorar los resultados de las pruebas Saber.

Se desarrolló un trabajo práctico basado en el material educativo del PTA, acorde con los Estándares Básicos de Competencias del áreas de Lenguaje y, a partir de esto, los contenidos del material se plantean en un nivel de complejidad creciente de primero a quinto de la básica primaria, acorde con el grado. Asimismo, el material informa al estudiante sobre lo que se espera que aprenda, plantea la evaluación como parte del proceso formativo y presenta un desarrollo de los contenidos que facilita su aprendizaje.

Los materiales con los cuales se apoyó el PTA para estas jornadas de formación son: Nivelemos, Escuela Nueva y Plan Nacional de Lectura.

La metodología utilizada en esta investigación se basó en el intercambio de experiencias y la simulación en las jornadas de formación y acompañamiento, ya que permiten la articulación de la realidad de las prácticas de aula con el uso real de materiales educativos. El trabajo se desarrolló en grupos por grados (dependiendo del número de participantes).

La siguiente tabla muestra las actividades desarrolladas a lo largo del encuentro. Las actividades en azul son las relacionadas con la formación situada y las pruebas Saber

<p>1. Se entrega a los participantes por grado material para que profundicen en la estructura de cada uno de ellos, la diferencia y relación entre la guía del docente y la guía del estudiante de los materiales. Socialización de los comentarios de los participantes en relación a los materiales y las actividades sugeridas.</p>
<p>2. Socialización de los elementos fundamentales de la formación situada como eje del acompañamiento y transformación de las prácticas pedagógicas. Experiencias en el aula Se indaga sobre la relación en la estructura del material con los referentes de calidad (lineamientos, estándares de competencias en las áreas)</p>
<p>3. Se indaga sobre la relación en la estructura del material con los referentes de calidad (lineamientos, estándares de competencias en las áreas)</p>
<p>4. Por grupos, se les pide a los participantes que a partir de su experiencia profesional, identifiquen una temática que ellos consideren que presente algún nivel de dificultad en la enseñanza, en su grado y con el apoyo del material educativo, realizar una propuesta de trabajo, en la cual se propone siguiendo la estructura de la planeación.</p>
<p>5. Determinar el objetivo de trabajo, la temática y el área. Para el área de lenguaje se trabajó con los talleres relacionados con la producción y comprensión textual en términos de significado, de coherencia y cohesión y de intención. Talleres prácticos de comprensión y producción textual mediante la selección de textos literatura y análisis e interpretación textual relacionados con la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos y la relación dinámica entre estos y el lector.</p>
<p>6. Se presentó para el área de lenguaje el material educativo del MEN llamado "nivelemos" acompañado de la guía del estudiante y la guía del docente sobre la temática a tratar identificando los estándares básicos de competencia-</p>
<p>7. A partir de la experiencia profesional de los participantes, identificando las potencialidades y propiedades que el material ofrece y como estas, se pueden articular con los recursos que el contexto del aula ofrece.</p>
<p>8. Taller grupal por áreas, desarrollo de una actividad de comprensión lectora sobre una de las lecturas del material. Se invitó a los docentes a identificar los distintos componentes (semántico, sintáctico y</p>

<p>pragmático) dentro de la lectura. Talleres prácticos de producción, comprensión e interpretación textual y selección textos literatura relacionados con los estándares básicos de competencia y lineamientos pruebas ICFES (categorías: producción y comprensión textual y los 3 componentes de las pruebas: sintáctico, semántico y pragmático)</p>
<p>9. Finalmente se entrega a los docentes por grados un grupo de sugerencias didácticas por grados para aplicar en el aula y ejemplos de cómo llevar a cabo la planeación de las clases utilizando el material basado en los estándares básicos de competencias.</p>
<p>10. El formador lidera una reflexión de la jornada a través de la siguientes preguntas: ¿La estructura de la actividad se puede generalizar para desarrollarla en otra temática o en otro grado? ¿Se pueden identificar los estándares básicos de competencias en el material del MEN?</p>

Tabla 2: Encuentro formadores tutores

Se espera que los tutores repliquen el taller con sus docentes. Es importante que a partir de la implementación del taller, el tutor proyecte una estrategia de seguimiento al proceso en los docentes. Se pueden trabajar preguntas que se dejarán planteadas en cada encuentro para hacer seguimiento al proceso, estas pueden ser: ¿Ha aplicado alguno de los materiales en su práctica de aula? ¿Cuál? ¿Qué tema se abordó?, ¿Cómo lo implementó en el aula? ¿Cuál fue la respuesta de los estudiantes? ¿Cómo se sintió al implementar el material?

2.1.1.3 Encuentro tutores docentes

Esta jornada de formación se lleva a cabo luego del encuentro de los formadores con los tutores y se siguieron los direccionamientos sugeridos en la jornada previa de tutores - formadores. (Anexo 7).

Luego de establecer los objetivos la tutora invita a los docentes a reflexionar a partir de la pregunta: ¿Para qué escribir?

Se registran las respuestas en el tablero y el tutor contrasta las respuestas de los docentes con algunas respuestas a esta pregunta que aparecen en los lineamientos curriculares. A partir de esta introducción la jornada se centra en: La producción

escrita en la escuela. La siguiente tabla contiene los objetivos y actividades de la jornada de formación.

Objetivos	
1.	Reconocer, a la luz de los estándares y los lineamientos curriculares, las posibilidades de transformación de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión y la producción escrita en términos de significado, de coherencia y cohesión y de intención
2.	Evaluar, desde el quehacer y la práctica pedagógica, algunas dificultades asociadas a la enseñanza de la escritura que puedan ser focalizadas como punto de partida para iniciar procesos de transformación de las prácticas de aula.
3.	Proponer, la formación situada en el aula y el acompañamiento como estrategia para el desarrollo de habilidades de producción y comprensión de textos.
Actividades	
1.	Socialización de algunas situaciones problémicas y su relación con la enseñanza de la escritura y formas de intervención basadas en los estándares básicos de competencia. Actividad que servirá como guía a los docentes para realizar su práctica en aula.
2.	La tutora presenta a los docentes dos casos de producción escrita, desde los cuales se pudo observar hasta qué punto el docente tiene en cuenta, no sólo los estándares sino además la concepción de la escritura como proceso. Todo esto conectado con los lineamientos de las pruebas Saber en cuanto a comprensión y producción textual. Para esto último surgieron preguntas que motivaron la reflexión sobre las acciones desarrolladas en diferentes situaciones; su conveniencia, su pertinencia y su relación con los estándares.
3.	La tutora remitió a los docentes al material Nivelemos del nivel correspondiente con el fin de presentar algunos ejemplos de unidades didácticas que permiten orientar los procesos de lectura y escritura desde los estándares y por supuesto separarse de las dificultades mencionadas al inicio.
4.	Actividad de identificación de los componentes sintáctico, semántico y pragmático para ser trabajada en detalle siguiente sesión.
5.	Finalmente la tutora invita a los docentes a que por grado hagan un ejercicio similar a los presentados, apoyados en los estándares básicos de competencias para proponer una actividad o una estrategia que pueda transformar esta práctica. (La tutora sugiere orienta esta actividad asociándola con las situaciones que se dan en una metodología de estudio de clase, donde los docentes evalúan situaciones y trabajan en comunidad para proporcionar alternativas de mejoramiento)

Tabla 3: Encuentro tutores docentes

Se evidenció que uno de los objetivos de esta jornada fue la incorporación a las prácticas de aula de los procesos de planeación de la producción escrita y comprensión textual y su relación con los EBC.

2.1.2 Acompañamiento y asesoría *in situ* – Observación de clase

Tras observar las clases (Anexo 2), se encontró que las sesiones de acompañamiento son concertadas entre el docente acompañado y el tutor, en el caso de que exista otro acompañante (docente par), este también participa en la concertación; se plantean los objetivos y medios utilizados para la observación, en la mayoría de los casos, los docentes expresan la negativa a ser grabados pues manifiestan no sentirse cómodos o sentirse intimidados al respecto. En esta sesión también se programa un encuentro con el fin de ofrecer la retroalimentación con fines estrictamente académicos.

La metodología llevada a cabo para el desarrollo de las actividades, busca primero la identificación de conceptos claves para la planeación basada en los estándares básicos de competencias e incorpora los materiales educativos sugeridos por el programa “Todos a Aprender”. De igual manera se observó que se incluyen algunos ejercicios de reflexión en cuanto a planeación, prácticas de aula y evaluación de cada uno los docentes acompañados por el tutor. La planeación de una secuencia didáctica por grado tiene generalmente como punto de partida la secuencia de desarrollo propuesta por los estándares básicos de competencia de lenguaje.

Cronograma de actividades llevadas a cabo en la Institución Educativa Las Villas

A continuación se presenta el cronograma de actividades llevadas a cabo por los docentes al interior de las institución tras las jornadas de formación por parte del tutor, con el fin de replicar la temática de análisis, comprensión y producción textual de las jornadas de formación del PTA de julio de 2012 y marzo de 2013 (ver cuadro anterior) ofrecida por el MEN para los formadores de todas las entidades territoriales.

Las actividades fueron observadas por parte del investigador en cuatro sesiones:

Dos de **comprensión** textual y dos de **producción** textual (una por grado y Jornada), llevadas a cabo con la totalidad de la muestra, los 4 docentes, en sus respectivos grupos, con el fin de verificar el cumplimiento del seguimiento de las actividades didácticas y pedagógicas relacionadas con estos aspectos durante las jornadas de formación ofrecidas por el MEN entre julio de 2012 y marzo de 2013.

Grupos observados:

- **Grupo 1:** Grado 3 jornada mañana (Octubre 11 - 2012 – abril 2013)
- **Grupo 2:** Grado 3 jornada tarde (octubre 12 -2012 – abril 10- 2013)
- **Grupo 3:** Grado 5 jornada mañana (Octubre 11 - 2012 – abril 2013)
- **Grupo 4:** Grado 5 jornada tarde (octubre 12 -2012 – abril 2013)

La siguiente tabla presenta la información relacionada con la actividad desarrollada durante la sesión, la fecha y el grupo observado:

Actividad	Fecha	GRUPO			
		1	2	3	4
Actividades de competencia lectora sobre comprensión textual , uso y reflexión sobre informaciones contenidas en diferentes tipos de textos e implica una relación dinámica entre estos y el lector, explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos (Anexo 9). Se espera que los estudiantes puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. Identificación de la partes de un texto y de forma implícita producción de textos nuevos a partir de los vistos en clase un texto nuevo	Julio 10 2012	✓	X	✓	✓
	Abril 2013	✓	✓	✓	✓
Actividades de competencia escritora basadas en producción textual – se percibió de acuerdo a lo observado que se basan en la producción de textos escritos con parámetros establecidos (Anexo 9) de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse, se evidenció que el propósito es lograr que los estudiantes estén en capacidad de: exponer, narrar, argumentar, entre otras, siguiendo unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos del estudiante sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas. Permite exponer claramente el que, como y para que decir, con sentido, coherencia y cohesión.	Julio 2012	✓	X	✓	X
	Abril 2013	✓	✓	X	✓

Tabla 4. Actividades y grupos observados en IE Las Villas

En cuanto a las sesiones de competencia lectora, la totalidad de los docentes observados las llevaron a cabo, realizaron las actividades dirigidas a reforzar el uso y reflexión sobre informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, la relación dinámica entre estos y el lector, explorando formas de interpretar diferentes tipos de textos, identificando relaciones entre contenidos y realizando inferencias lógicas, asumiendo posiciones críticas y emitiendo conclusiones. Sin embargo un docente de grado tercero de la jornada de la tarde no realizó la actividad planeada en el año 2012.

En julio de 2012 un docente de grado 3 y uno de 5 de la jornada de la tarde y en abril de 2013 un docente de 5 grado de la jornada mañana no llevaron a cabo la actividad práctica de producción textual que les da a los estudiantes mayor capacidad de exponer, narrar y argumentar en diferentes situaciones comunicativas poniendo en juego los conocimientos del estudiante sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas. Permite exponer claramente el que, como y para que decir, con sentido, coherencia y cohesión y expresar claramente la intención comunicativa.

Una de estas sesiones de observación (Julio- 2012- grado 3) la cual quedó consignada en el diario de campo (Anexo 2), contó con la presencia del tutor del PTA, quien diligenció el formato de observación diseñado para las jornadas de acompañamiento en aula, con los distintos aspectos vistos en las jornadas de formación: planeación, ejecución y reflexión. Esta última se realiza en un encuentro con el docente del grado observado posterior a la clase. En este encuentro se ofrece la retroalimentación de la clase acompañada en lo que respecta a la planeación y consecución de la misma y se establecen compromisos para fortalecer las prácticas de aula y la participación en la comunidad de aprendizaje.

ACOMPANAMIENTO DE CLASE – TUTOR – DOCENTE		
NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: IE Las Villas (Soacha)		
NOMBRE DEL DOCENTE: Bárbara Castillo		
FECHA:	Julio 10/2012	GRADO: Tercero
		ÁREA: Lenguaje
MATERIAL: Nivelemos 2		
TEMÁTICA: comprensión textual , uso y reflexión sobre informaciones contenidas en diferentes tipos de textos		
SOBRE LA PLANEACIÓN		
<p>La planeación estuvo basada sobre las estrategias didácticas establecidas en los encuentros de formación de abril y mayo, incluyó un ejercicio de pre-lectura con el fin de contextualizar el tema del texto, actividades de preguntas abiertas sobre la narración a estudiar, se incluyó en la planeación un ejercicio de vocabulario que había sido utilizado por la docente de la jornada de la tarde y que luego de haberlo realizado se identificó que era muy didáctico, era basado en sinónimos y antónimos. Se retomaron en esta planeación algunas estrategias lectoras vista en las jornadas anteriores de formación, por lo menos se incluyó una actividad que ya se había realizado con los demás docentes: entre tres estudiantes escribir uno el comienzo, el otro el desenlace y el otro el final, con el fin de revisar la coherencia y cohesión de los textos. Evidenciando la presencia del componente sintáctico.</p> <p>Las actividades se planearon acorde a lo estipulado en las jornadas de formación con algunos elementos sugeridos por los docentes.</p> <p>Se evidenció una actividad enfocada al componente semántico (estructura enfocada hacia el componente sintáctico)</p> <p>Se evidenció una buena preparación de actividades pre-lectura y de post-lectura, así como de actividades de refuerzo extra-clase.</p>		
SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE – OBSERVACIÓN		
<p>La clase se llevó a cabo de forma ordenada, la participación de los estudiantes fue bastante activa, sin embargo el tiempo no fue suficiente para llevar a cabo la totalidad de actividades planeadas. Se planea la actividad de comprensión de lectura en el encuentro anterior, sin embargo las actividades de prelecturas fueron demasiado cortas y no prepararon lo suficiente a los estudiantes para la lectura.</p> <p>La profesora elaboró y socializó una hipótesis predictiva del contenido del texto, identificando la intención comunicativa, a la vez motivó a los estudiantes a formular un inicio y un final diferente en la narración, actividades dirigidas a reforzar los estándares básicos de competencia los componentes semántico (estableciendo una relación entre el texto y saberes previos), sintáctico (identificar y modificar la estructura del texto), pragmático (analiza la información explícita y la relaciona con los propósitos del texto).</p> <p>Se indago sobre la intención del texto, involucrando el componente pragmático.</p> <p>Luego de trabajó sobre el texto narrativo “un buen hermano” del libro Nivelemos 2 y tras llevar a cabo una serie de preguntas de comprensión lectora, se continuó con el trabajo en grupo, el cual no tuvo la suficiente supervisión ni socialización por lo que se considera que esta actividad que era de producción libre no fue lo suficientemente satisfactoria.</p> <p>Con el fin de verificar la coherencia y cohesión la docente realiza una actividad entres tres estudiantes, encargando a uno del inicio, a otro del desenlace y al tercero del final de una historia.</p>		
SOBRE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE – CDA		
<p>La docente ha formado parte activa de la comunidad de aprendizaje, proponiendo estrategias didácticas, impulsa la reflexión sobre su práctica en el aula, y cumple con los compromisos pactados.</p> <p>Recurrió a actividades sugeridas y ya realizadas por sus pares, de igual manera compitió una actividad de comprensión lectora para ser utilizada por sus pares</p>		

COMPROMISOS
<p>Elaborar un informe sobre la actividad realizada (cambiar la historia y revisar coherencia y cohesión) y presentarlo la próxima jornada de formación.</p> <p>Iniciar el desarrollo de la bitácora o un diario de planeación de clases.</p> <p>Reforzar el trabajo del componente pragmático, pues en algunos casos no se le dio importancia a la intención en el análisis de los textos escritos por los estudiantes.</p>

Tabla 5: Acompañamiento de clase – tutor - docente

2.1.3 Reflexión

La retroalimentación por parte del tutor luego de los acompañamientos en aula y los compromisos de la docente acompañada forman parte de la fase de reflexión de la formación situada:

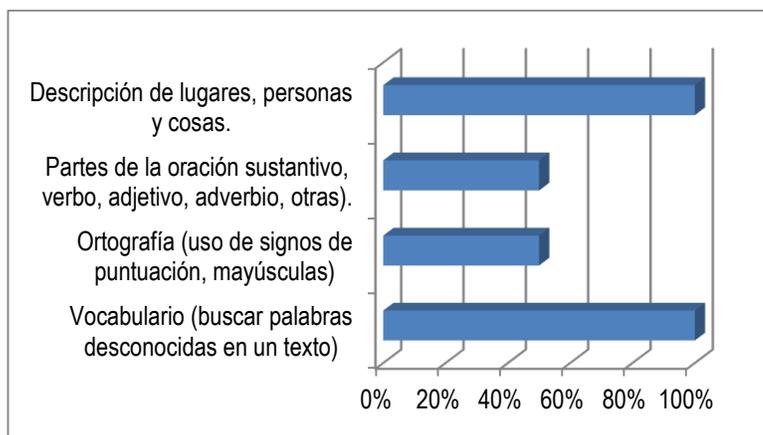
RETROALIMENTACIÓN DEL TUTOR
<p>La docente ha formado parte activa de la comunidad de aprendizaje, proponiendo estrategias didácticas, impulsa la reflexión sobre su práctica en el aula, y cumple con los compromisos pactados.</p> <p>Recurrió a actividades sugeridas y ya realizadas por sus pares, de igual manera compartió una actividad de comprensión lectora para ser utilizada por sus pares</p>
COMPROMISOS DEL DOCENTE
<p>Elaborar un informe sobre la actividad realizada (cambiar la historia y revisar coherencia y cohesión) y presentarlo la próxima jornada de formación.</p> <p>Preparar actividades de refuerzo sintáctico y presentar a tutor</p> <p>Iniciar el desarrollo de la bitácora o un diario de planeación de clases.</p> <p>Reforzar el trabajo del componente pragmático, pues en algunos casos no se le dio importancia a la intención en el análisis de los textos escritos por los estudiantes.</p>

Tabla 5: (continuación) Retroalimentación de clase – tutor - docente

Como parte del análisis del elemento de **reflexión** de la formación situada y con el fin analizar los procesos pedagógicos y evaluativos para verificar la reflexión del docente sobre la incidencia del PTA, en especial el componente de formación situada en el área de lenguaje, y por ende, en la mejora de la calidad de sus practica de aula, tras las jornadas de formación y de acompañamiento en aula se aplicó un cuestionario (Anexo 10) a los docentes sobre el **análisis de los procesos pedagógicos y evaluativos posteriores a la implementación PTA.**

A continuación se presenta el análisis de las respuestas las cuales se pueden ver en el (Anexo 11):

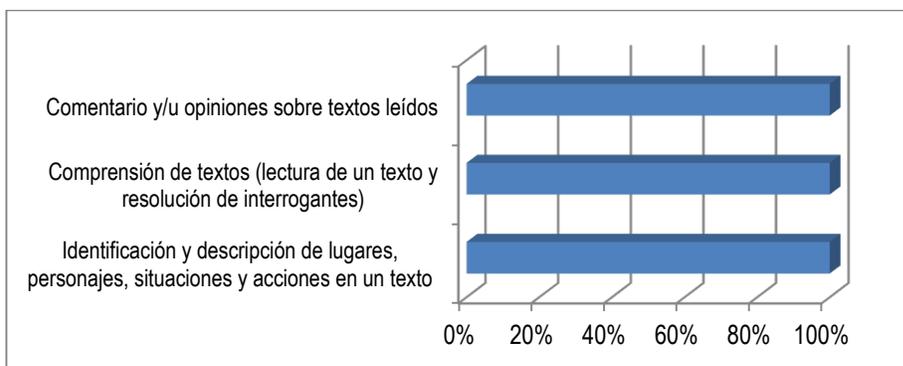
PROCESOS DE COMUNICACIÓN



Grafica 6. Análisis respuestas cuestionario competencias y componentes post PTA. Procesos de comunicación

Dentro del proceso de comunicación el 100% de los docentes manifestó que había realizado actividades relacionadas con aspectos sintácticos como vocabulario, ortografía y semántico tales como la descripción de lugares, personas y cosas, sin embargo solo el 50% (un docente de 3 grado y uno de 5) de los docentes ha realizado actividades de carácter morfo-sintáctico tales como análisis de partes de la oración.

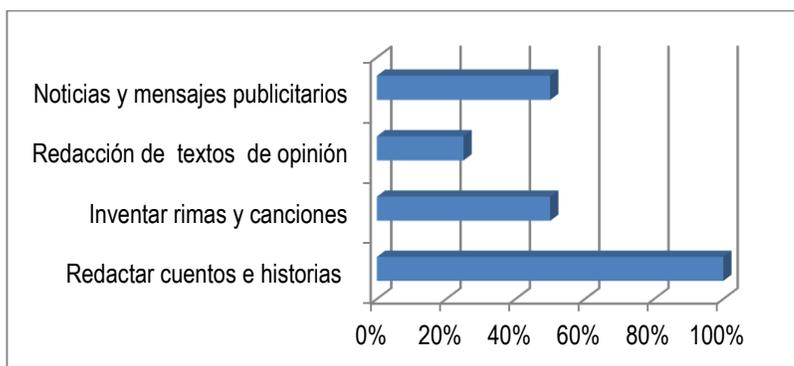
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL



Grafica 7. Analisis respuestas cuestionario competencias y componentes post-PTA. Comprensión e interpretación textual.

El 100% de los docentes ha realizado actividades relacionadas la competencia de comprensión e interpretación textual, tales como identificación y descripción de lugares, personas y situaciones, así como análisis de las mismas temáticas.

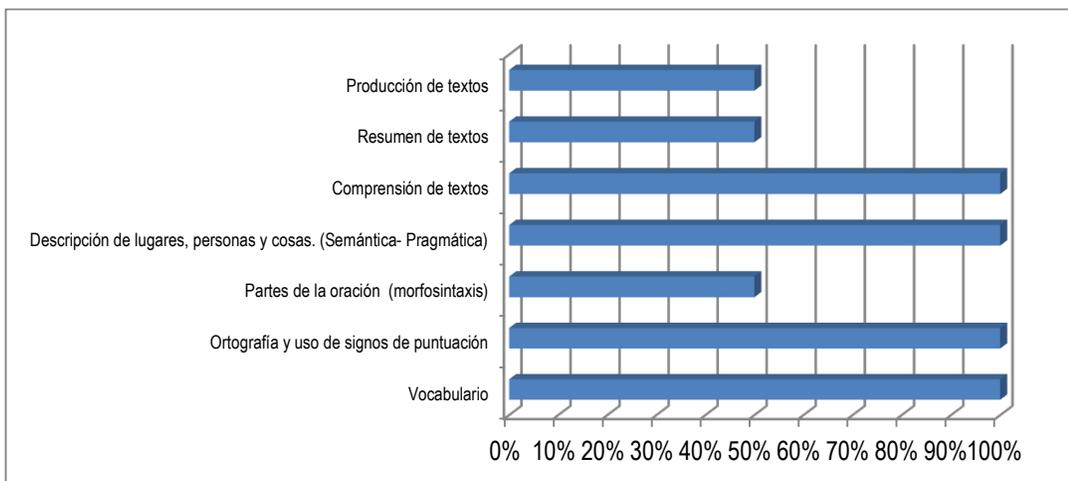
PRODUCCIÓN TEXTUAL



Grafica 8. Analisis respuestas cuestionario competencias y componentes post PTA. Producción textual.

En cuanto a la competencia de producción textual, el 100% ha realizado actividades de redacción de cuentos e historias y el 50% (los dos docentes de grado 3) han llevado a cabo actividades que crear canciones, el 50% (un docente de 3 y uno de 5) han realizado actividades de redacción de noticias y mensajes publicitarios.

PROCESOS DE EVALUACIÓN



Grafica 9. Analisis respuestas cuestionario competencias y componentes post PTA. Procesos de evaluación.

Dentro del proceso de evaluación el 100% de los docentes ha llevado a cabo actividades de evaluación del aspecto morfosintactico, del aspecto semantico pragmatico con la descripción de lugares y resúmenes. El 50% (un docente de 3 y uno de 5 grado) han llevado a cabo actividades de evaluación relacionadas con las partes de la oración y la producción de textos.

2.2 Resultados Pruebas Saber

Luego de analizar el componente de formación situada en sus fases de planeación, acompañamiento y reflexión, a continuación se presenta un análisis de los resultados de las pruebas Saber 3° y 5° en el área de lenguaje de la institución Las Villas durante los años 2012 (previas a la implementación del PTA) y 2013 (posteriores a la implementación del PTA). Se evaluarán estos resultados de acuerdo a los factores de evaluación establecidos por el ICFES: 1) Niveles de desempeño; 2) Competencias (lectora y escritora) y 3) componentes (sintáctico, semántico y pragmático) con el fin de establecer la incidencia de este componente en los resultados de acuerdo con los hallazgos de las observaciones realizadas.

2.2.1 Análisis comparativo de los resultados pruebas Saber

La prueba de lenguaje de los grados 3° y 5° evalúa dos competencias: La lectora y la escritora y tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático. Estos aspectos son evaluados como fortalezas o debilidades en relación con el desempeño de las demás instituciones; a la vez, se evalúa el nivel de desempeño general en el área de español de tercero y quinto grado, el cual se representa en el porcentaje de estudiantes del establecimiento educativo clasificados en cada uno de los niveles de desempeño: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado.

En lo que respecta a la competencia lectora, esta “abarca la comprensión, análisis e interpretación sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos e

implica una relación dinámica entre estos y el lector, explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. La competencia escritora se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas. La prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí. Esto significa que no se les solicitará a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagarán sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para que producir textos con sentido. De esta manera, en la valoración de ambas competencias se contemplan los cinco factores definidos en los estándares” ICFES⁶¹(2012, pág. 17)

Para la evaluación de las competencias lectora y escritora se considera los siguientes tres componentes transversales a las dos competencias evaluadas:

1) Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto; 2) Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice; 3) Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación” ICFES (2012, p 20).

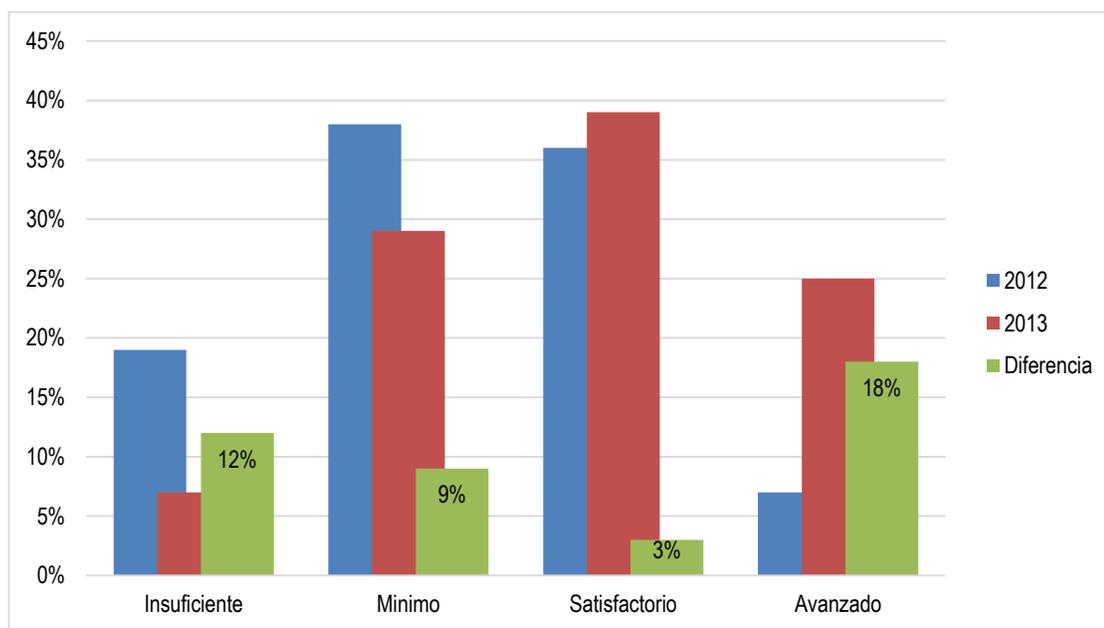
⁶¹ ICFES. Op. Cit. P20

2.2.1.1 Niveles de desempeño

Los siguientes gráficos muestran los porcentajes de estudiantes del establecimiento educativo clasificados en cada uno de los niveles de desempeño: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado en el área de español de tercero y quinto grado, en los resultados de las pruebas de los años 2012 y 2013 de la institución educativa las Villas.

La barra azul corresponde a los resultados de las pruebas llevadas a cabo en 2012, la barra roja a las pruebas realizadas en 2013 y la barra verde corresponde al porcentaje de diferencia de forma positiva o negativa de los resultados durante los dos años.

Grado 3° – Niveles de desempeño – Institución Educativa Las Villas



Gráfica 10. Comparación niveles de desempeño SABER 3 - 2012 - 2013

En lo que respecta a los resultados correspondientes al año 2012, se aprecia que el porcentaje más alto de estudiantes de tercer grado se ubicó en la columna de

mínimo desempeño con un 38%, el porcentaje más bajo se encontró en la columna de desempeño avanzado con un 7%. El porcentaje de estudiantes ubicados en insuficiente fue de 19%.

En los resultados de 2013 se observa que el porcentaje más alto se ubicó en la columna de desempeño satisfactorio con un 39%, la columna de desempeño avanzado se incrementó en un 3% con respecto a los resultados de 2012, a la vez, la columna de mínimo se redujo en un 9% así como la columna de insuficiente que se redujo del 19% al 7% es decir un 12%; la última columna refleja los porcentajes de mejora por niveles para un **total de 42%**, 21% menos de los estudiantes en comparación con 2012 se ubicaron en los niveles mínimo e insuficiente y el porcentaje los estudiantes que se ubicaron en los niveles satisfactorio y avanzado ascendió en un 21% con respecto a 2012. Al sumar la totalidad la diferencia en los diferentes niveles (columnas verdes) se obtiene un resultado positivo de 42% de mejora en el resultado en el desempeño en el área de lenguaje en las pruebas Saber 2013 grado 3 con respecto a los resultados en la prueba 2012.

Grado 5° – Niveles de desempeño – Institución educativa Las Villas

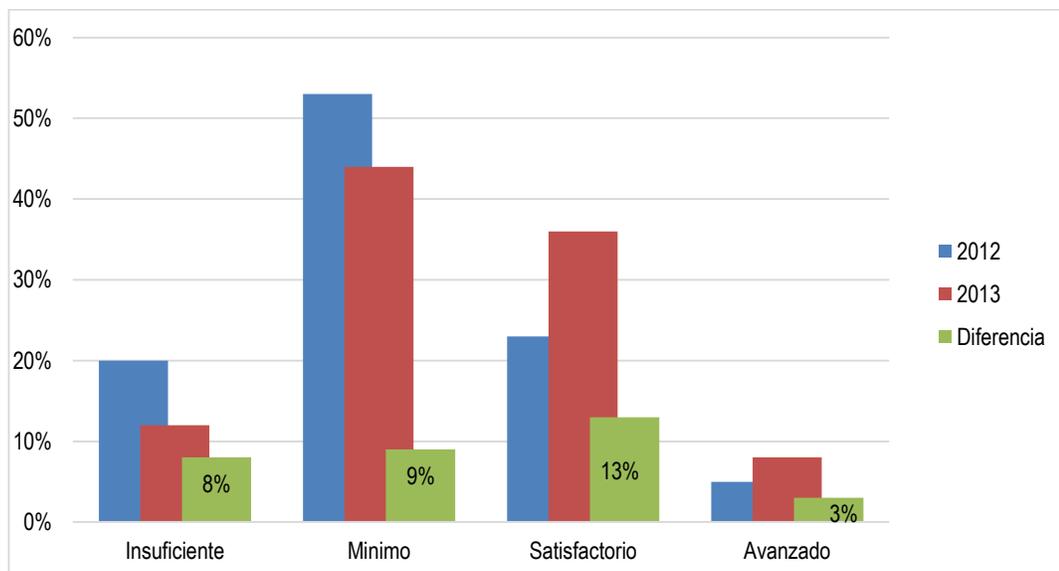


Gráfico 11. Comparación niveles de desempeño SABER 5 - 2012 - 2013

En 2012 el porcentaje más alto de estudiantes de quinto grado se ubicó en la columna de mínimo desempeño con un 53%, el porcentaje más bajo se se ubicó en la columna de desempeño avanzado con un 5%. El porcentaje de estudiantes ubicados en insuficiente fue de 20% y en nivel satisfactorio del 23%; a 2013 el número de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente se redujo en un 8% es decir el 12% de los estudiantes se ubicó en este nivel; en el nivel mínimo se redujo el porcentaje a 44%, es decir se presentó una reducción del 9% en comparación con 2012. En cuanto al nivel satisfactorio en 2013 se presentó un incremento del 13%, paso del 23% en 2012 al 36% en 2013. El menor porcentaje a 2013 se encontró ubicado en el nivel avanzado con un 8%, el cual presentó una diferencia del 3% con respecto a 2012. Al sumar la totalidad la diferencia en los diferentes niveles se obtiene un **resultado de 33%** de mejora en el resultado en el desempeño en el área de lenguaje en las pruebas Saber 2013 grado 5 con respecto a los resultados en la prueba 2012.

2.2.1.2 Competencias evaluadas

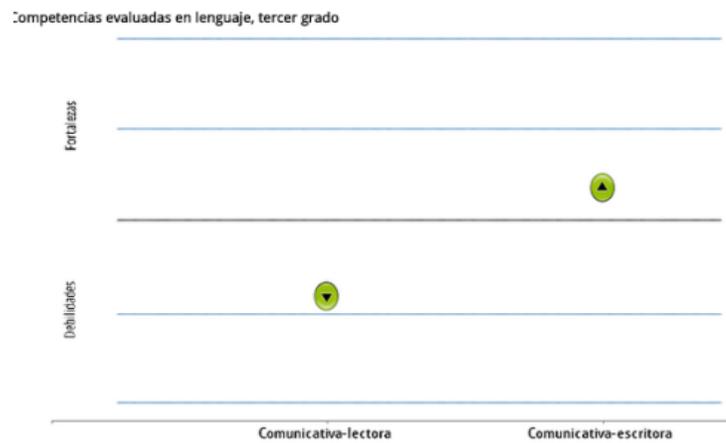
Estos gráficos ilustran las fortalezas o debilidades relativas de los estudiantes del establecimiento educativo en cada una de las competencias evaluadas en el área de lenguaje. Las estimaciones de las fortalezas o debilidades relativas se obtuvieron a partir de la comparación del puntaje promedio del establecimiento educativo en cada competencia o componente del área evaluada, con los puntajes promedio en esa misma competencia o componente del conjunto de instituciones educativas del país que tuvieron un puntaje promedio similar en el área.

Grado 3° – Competencias

En 2012, el grado 3 de la institución Las Villas presentó, con relación a las otras instituciones, debilidad en la competencia comunicativa-lectora y fortaleza en competencia comunicativa-escritora; no obstante en 2013 este resultado se invirtió

mostrando fortaleza en la competencia comunicativa lectora y debilidad en la competencia comunicativa escritora, esta situación va acorde con los resultados de los cuestionarios realizados a los 4 docentes, donde el 25% no lleva a cabo la secuencia didáctica de las actividades de competencia comunicativa escritora programada en las jornadas de formación, las cuales, de acuerdo a lo establecido por el PTA en relación a la formación en cascada, se espera sean replicadas en su totalidad, con el fin de mejorar cada competencia.

2012



2013

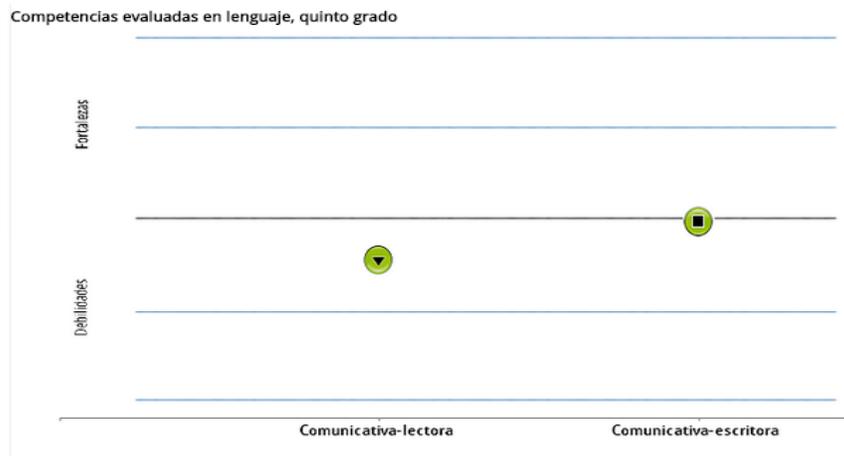


Gráfico 12. Competencia lectora y escritora SABER 3° – 2012 – 2013

Grado 5° – Competencias

En lo que respecta al grado 5°, en 2012 se presentó debilidad en competencia comunicativa-lectora y similitud con las otras instituciones en la competencia Comunicativa-escritora; en 2013 este resultado varió y se evidencia fortaleza en la competencia comunicativa lectora y debilidad en la competencia comunicativa escritora, esto probablemente debido a la falta de rigurosidad en el seguimiento de las actividades sugeridas por el PTA y que no fueron llevadas a cabo en tres oportunidades durante las sesiones de observaciones, al igual que con el grado tercero, esta situación va acorde con los resultados de las observaciones y cuestionarios realizados, donde el 50% de los docentes manifiesta no llevar a cabo en su totalidad las actividades de competencia comunicativa escrita. Lo anterior indica que las jornadas de planeación de la formación situada incluyen las secuencias didácticas y actividades pedagógicas direccionadas a mejorar la competencia lectora, no obstante, la poca frecuencia en el acompañamiento no permite evaluar completamente el impacto de la réplica de las jornadas de formación en el aula.

2012



2013

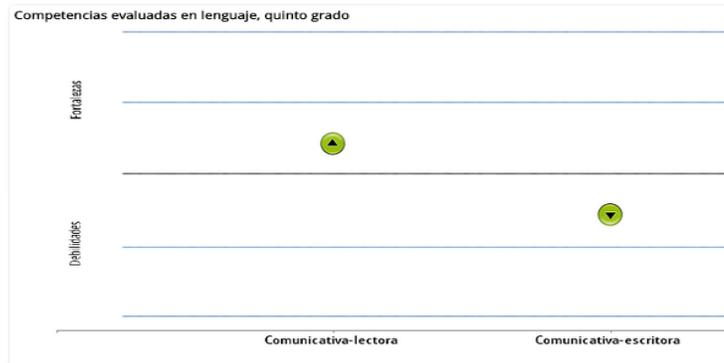


Gráfico 13. Competencia lectora y escritora SABER 5 – 2012 – 2013

2.2.1.3 Componentes evaluados

Las gráficas relacionadas con este aspecto muestran las fortalezas o debilidades relativas de los estudiantes del establecimiento en cada uno de los componentes evaluados en el área. Las estimaciones de fortalezas y debilidades se realizaron al igual que con las competencias, a partir de la comparación del puntaje promedio del establecimiento educativo en cada competencia o componente del área evaluada, con los puntajes promedio en esa misma competencia o componente del conjunto de instituciones educativas del país que tuvieron un puntaje promedio similar en el área.

Grado 3° – Componentes

En el 2012, el grado 3° de la institución presentó debilidad en los tres componentes mientras que en 2013 se refleja una fortaleza en el componente Semántico, lo que evidencia una consecución de la totalidad de talleres relacionados con el significado tanto en la comprensión como en la producción textual. Se mantiene la debilidad en el componente Sintáctico y similitud en el componente Pragmático, es decir que persisten la falta de rigurosidad en lo que respecta al trabajo realizado en cuanto a la coherencia y cohesión y la intención de textos por lo que se puede inferir que las

actividades enfocadas hacia estos aspectos no han sido lo suficientemente efectivas o la réplica de actividades relacionadas con estos componentes no se han llevado a cabo de forma continua, como lo reflejó la observación de clase y algunos elementos expuestos por los docentes en la encuesta de reflexión en lo que respecta a contenidos.

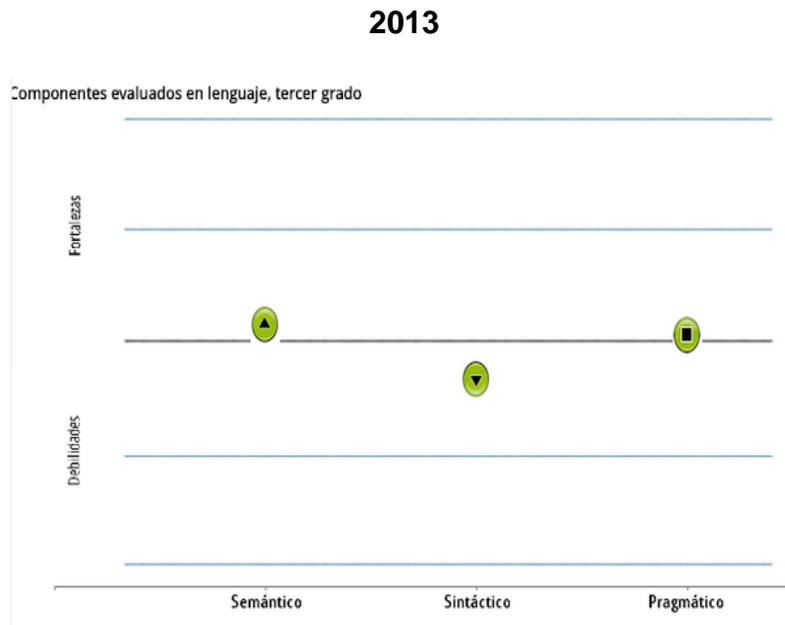
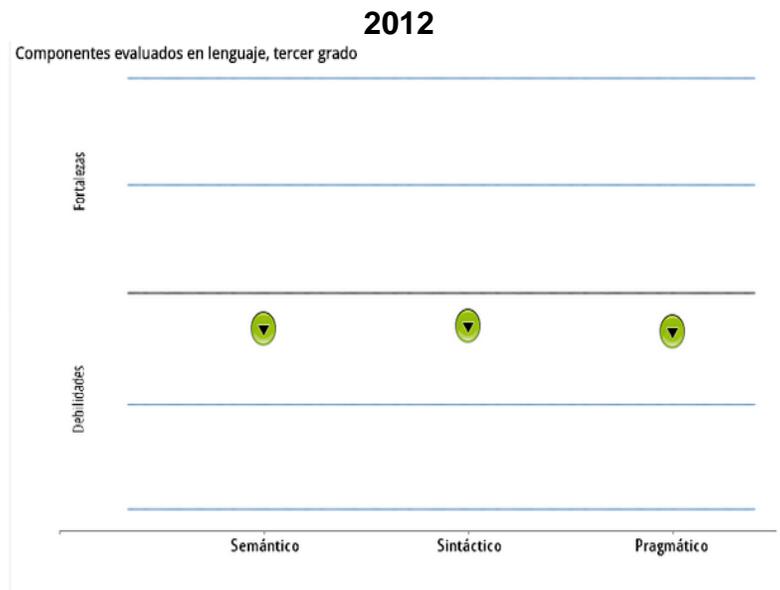


Grafico 14. Componentes evaluados SABER 3° – 2012 - 2013

Grado 5° Componentes

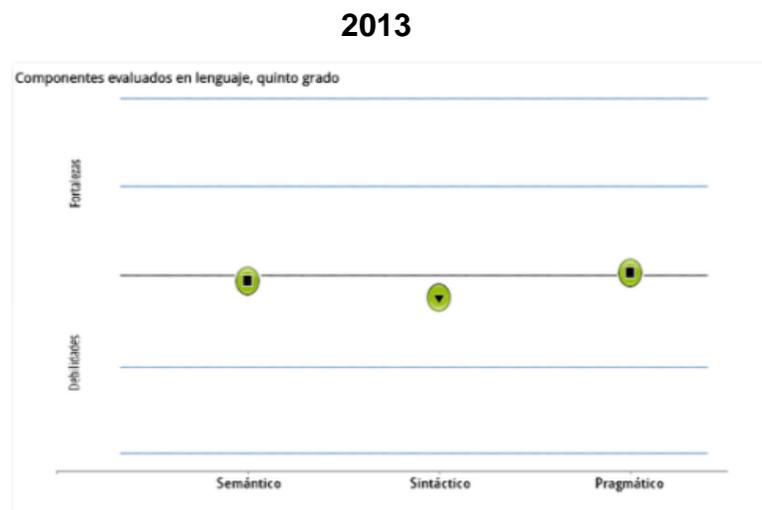
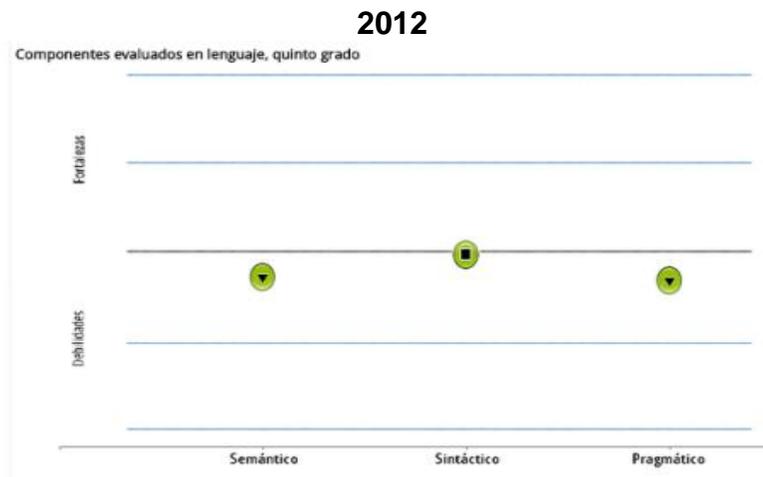


Gráfico 15: Componentes evaluados SABER 5 – 2012 – 2013

En 2012, el grado 5° presentó debilidad en los componentes semántico y pragmático, mientras que el componente sintáctico se mantuvo similar. En cuanto a 2013, se observa similitud con respecto al resultado de otras instituciones tanto en el componente semántico como pragmático y debilidad en el componente sintáctico, esto es probablemente debido a la rigurosidad en cuanto a la consecución de las secuencias de los contenidos establecidas en las jornadas de formación y que no son llevadas a cabo por la totalidad de los docentes como lo indica la observación de las jornadas de acompañamiento en aula, en las cuales el 50% de los docentes

de 5° grado no llevaron a cabo las actividades planeadas durante la formación. De igual forma, la fase de reflexión de la jornada de acompañamiento en aula llevada a cabo por el tutor, deja ver la debilidad en el trabajo de los componentes, pues en los compromisos se estable trabajo de refuerzo en coherencia y cohesión y algunos aspectos sintácticos. No obstante de acuerdo a los aspectos evaluados se aprecia el cumplimiento de una mejora en por lo menos el 25% de los estudiantes de este establecimientos educativo, el cual ascendió de nivel en el área de lenguaje en la prueba SABER 3° y 5° aplicada en 2013.

Resultados consolidados de competencias y componentes

Año	Competencia	Situación
GRADO 3°		
2012	Comunicativa lectora	Debilidad
	Comunicativa escritora	Fortaleza
2013	Comunicativa lectora	Fortaleza
	Comunicativa escritora	Debilidad
GRADO 5°		
2012	Comunicativa lectora	Fortaleza
	Comunicativa escritora	Debilidad
2013	Comunicativa lectora	Fortaleza
	Comunicativa escritora	Debilidad
GRADO 3°		
2012	Sintáctico	Debilidad
	Pragmático	Debilidad
	Semántico	Debilidad
2013	Sintáctico	Fortaleza
	Pragmático	Debilidad
	Semántico	Fortaleza
GRADO 5°		
2012	Sintáctico	Debilidad
	Pragmático	Debilidad
	Semántico	Debilidad
2013	Sintáctico	Debilidad
	Pragmático	Fortaleza
	Semántico	Fortaleza

TABLA 6: Resultados consolidados área de lenguaje pruebas Saber 2012 – 2013

Los resultados consolidados permiten ver que en el grado 3 se presentó una mejora en los niveles de desempeño disminuyendo el número de estudiantes en los niveles

insuficiente y mínimo, esto concuerda con las fortalezas presentadas en la competencia lectora y la competencia comunicativa lectora y los componentes sintácticos y semántico. En cuanto al grado 5 también se presentó una mejoría en los resultados lo que está relacionado con las fortalezas en la competencia lectora y los componentes pragmático y semántico.

A pesar de los resultados de las pruebas Saber, en cuanto al proceso de producción escrita se presentan una serie de dificultades que parten desde la falta de habilidad para la identificación características de textos escritos, hasta la producción de textos coherentes, por lo que el docente debe diseñar actividades de consolidación de características y conceptos que permitan a los estudiantes elaborar textos escritos basados en EBC, materiales educativos, modelos pedagógicos y criterios de selección de textos literarios pertinentes. A la vez, debe llevar a cabo una eelaboración secuencial de las características de cada tipo de texto escrito. Todo lo anterior con apoyo de la comunidad de aprendizaje, formación y acompañamiento continuo y una reflexión objetiva.

Con el fin de superar la dificultad relacionada con el proceso de comprensión textual en lo que respecta a la Mecanización / Instrumentalización del proceso lector con estrategias Pedagogías y didáctica que involucren la literatura el docente debe incluir mas características especiales de los textos literarios en la formación de los estudiantes y los principios y técnicas de articulación adecuada y pertinente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto se logra al reescribir textos literarios propios de los contextos específicos. Obtener versiones alternativas de los textos acorde al contexto y ampliar así el campo de acción del texto literario

Al igual que en el trabajo de García⁶² quien en su enmarcado por las relaciones entre programas institucionales y los resultados en pruebas Saber entre 2002 y

⁶² GARCÍA. Op. Cit.

2010, en 14 instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales, estableció elementos para que las instituciones educativas de la ciudad de Manizales puedan identificar las fortalezas que poseen sus proyectos institucionales a partir de las posibles relaciones con las diferentes políticas públicas, así como las competencias que evalúan las pruebas Saber, concluyendo que existen relaciones entre los propósitos de formación de los proyectos institucionales y las competencias que se evalúan en las pruebas Saber y que los resultados de estas pruebas dependen de múltiples factores, entre ellos las intervenciones que se hacen de los proyectos institucionales. En este caso tras el estudio del componente de formación situada en sus fases de planeación (jornadas de formación), acompañamiento in situ (observación de prácticas de aula) y la reflexión (retroalimentación de las sesiones observadas) y el análisis de los resultados del área de lenguaje en las pruebas Saber, se puede establecer que si hubo incidencia de este componente, en términos porcentuales en el área de lenguaje, se cumplieron las metas del MEN de lograr una mejora hasta del 25% en el resultado de las pruebas Saber , puesto que la mejora para grado 3 fue del 32% y para el grado 5 de 28%, además se recogieron algunos aspectos a mejorar y de esta forma potencializar las competencias en lenguaje.

3. Propuesta para el fortalecimiento de la formación situada en el marco del plan de mejoramiento de una institución educativa.

3.1 Objetivo de la propuesta

Tras evaluar el cumplimiento de las metas del PTA a 2014 en la institución focalizada las Villas, y luego de verificar que existe una incidencia del componente de formación situada en la mejora de los resultados en el área de lenguaje, se diseñó una propuesta de carácter empírico-descriptiva, para que este componente sea tenido en cuenta en el plan de mejoramiento institucional de la institución educativa

Propuesta académica basada en la formación situada, que genere transformaciones en las prácticas de aula a partir de comunidades de aprendizaje y acompañamiento, la cual puede ser llevada a cabo en una institución y gestionada mediante el ciclo PHVA, en la medida en que este un ciclo dinámico, permite ser empleado casi que para todo proceso académico de una institución educativa.

Por medio de la formación situada basada en las comunidades de aprendizaje, diseñar estrategias didácticas (Anexo 12) tomando como base las dificultades a superar por áreas y de esta manera incluir este componente en los planes de mejoramiento institucional.

3.2 Marco de referencia.

Para el desarrollo de la propuesta se retoman los conceptos de calidad y gestión educativa. La **calidad educativa** considerada como aquella que vela por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo, puede ser

mejorada con la diversidad de los estudiantes implicados y es preciso que se acompañe de las actitudes de los profesores, el respeto y la formación profesional, pues son el vehículo para la construcción de una sociedad inclusiva y participativa. Por su parte, la **gestión educativa** es un proceso que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que solucionan necesidades educativas en armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano.

Esta propuesta está enmarcada dentro del área de **Gestión Pedagógica-académica** pues es en esta área donde se encuentran como elementos de referencia los resultados de las evaluaciones internas y externas y los estándares básicos de calidad educativa. Para ello, trabaja aspectos como el diseño e implementación de planes de estudio, metodologías de enseñanza-aprendizaje, proyectos transversales, investigación, clima de aula y estrategias de articulación de grados, niveles y áreas. Esto, como producto de la evaluación externa y la autoevaluación en las que se valoran los objetivos académicos, las metas de desempeño, los indicadores de logros, los estándares de competencia, los acuerdos pedagógicos, la definición de los tiempos para el aprendizaje, el diálogo entre grados, áreas y niveles, los recursos y las oportunidades de mejoramiento.

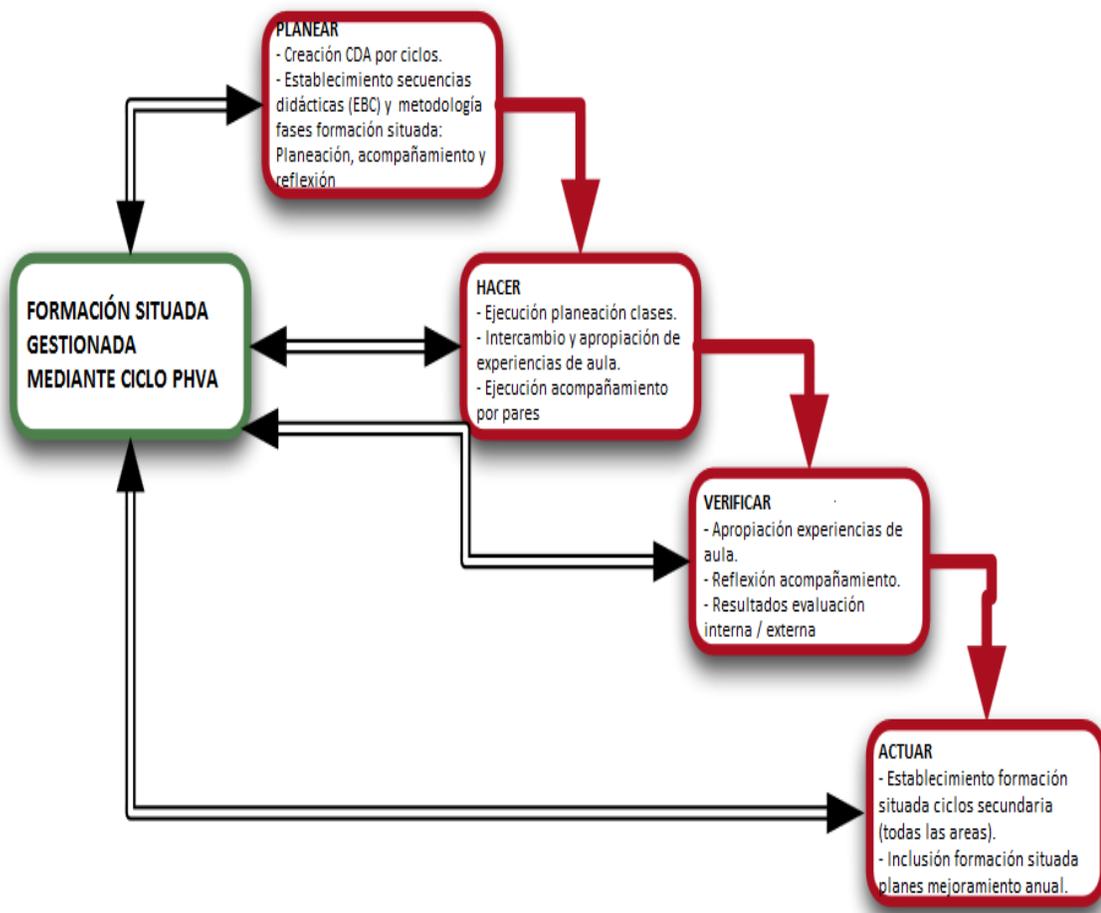
Mediante el ciclo PHVA la institución puede llevar a cabo diferentes procesos, el primer paso, es **planear** por medio del establecimiento de los objetivos, y procesos necesarios para obtener los resultados, de conformidad con las políticas de la institución. Acto seguido, la institución **hace** o implementa todas sus actividades según los procedimientos y conforme a los requisitos planteados y a las normas establecidas para alcanzar los objetivos; posteriormente, la institución **verifica**

mediante la comprobación, monitoreo y control de la calidad de las actividades y el desempeño de todos los procesos reportando los resultados alcanzados y finalmente con base en todos los aspectos anteriores, la institución **actúa** por medio de la toma de acciones de mejoramiento continuo.

3.3 Desarrollo metodológico de la propuesta- Ciclo PHVA

Si se traslada la formación situada como ha sido diseñada por el programa “Todos a Aprender” a una matriz de ciclo del ciclo PHVA se evidencia que el diseño, el establecimiento de objetivos y la metodología aplican a cualquier institución educativa que intente mejorar sus prácticas de aula, lo que permite indicar que el método de la propuesta es de carácter empírico basado en la observación y la experiencia. De esta forma, el **planear** debe estar en sintonía con el PEI de la institución y los estándares básicos de competencia, en segundo lugar, para implementar el **hacer** es necesario cumplir con todos los aspectos de planeación conforme a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a las normas académicas establecidas (estándares básicos), generando encuentros al interior de cada institución con los docentes pares quienes serán los encargados de acompañar a sus pares en el aula con el fin de intercambiar prácticas de aula y ofrecer una retroalimentación sobre lo observado. Posteriormente, se **verifica** la mejora de las prácticas de aula mediante los resultados de las evaluaciones internas.

En síntesis el ciclo PHVA se aplica a esta propuesta como se representa en la siguiente grafica:



Gráfica 16: Propuesta formación situada, gestionada mediante ciclo PHVA

3.3.1 Planear (P)

Se establecen los objetivos y procesos necesarios para obtener resultados de calidad de conformidad con los requisitos de la institución (prácticas de aula y evaluación interna) y la sociedad (evaluación externa). Basados en:

- La **creación de comunidades de aprendizaje** por ciclos al interior de la institución, iniciando la propuesta con los ciclos de básica primaria (ciclo uno de 1 a 3 grado y ciclo dos 4 y 5 grado).

- El **establecimiento de secuencias didácticas** basadas en los estándares básicos de competencias.

- El **establecimiento de la metodología de las fases de la formación situada**

- Planeación de clases: Jornadas de planeación por ciclo y área
- Acompañamiento en aula por pares docentes con el fin de asegurar la consecución de la planeación de clase.
- Retroalimentación por parte del par observador y reflexión del docente observado.

3.3.2 Hacer (H)

Se llevara a cabo mediante la implementar los procesos de:

Planeación basado en el intercambio de experiencias docentes y seguimiento de las secuencias didácticas, y acompañamiento, llevado a cabo por los pares de ciclo.

3.3.3 Verificar (V)

Se ejecutará a través de un proceso de auto evaluación y un seguimiento a la apropiación de las experiencias de aula, así como a los resultados de la evaluación y pruebas inicialmente internas y a futuro, externas.

3.3.4 Actuar (A)

Direccionar las acciones para mantener la formación situada como aspecto fundamental de mejora dentro de la institución, extendiéndolo a los siguientes ciclos de secundaria e incluyéndolo en los planes de mejora institucional.

El siguiente cuadro describe las actividades a desarrollar en la institución para cada una de las categorías de la formación situada: Planeación, acompañamiento y asesoría in situ y reflexión en relación con el ciclo PHVA.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PLANEAR	HACER	VERIFICAR	ACTUAR
Planeación	Fortalecer la formación en cascada dentro de la institución y motivación orientada a los docentes que aún no participan en la comunidad de aprendizaje Generar o fortalecer las comunidades de aprendizaje por ciclos (1-3 y 4-5) a partir de la planeación conjunta y la observación formativa	Los coordinadores de área deleguen a los docentes del ciclo Contribución a la transformación de las prácticas de aula a partir de la formación situada potencializando las competencias en didáctica a docentes. Encuentros docentes dentro de la jornada académica.	La institución hace seguimiento a la incidencia de los resultados de las evaluaciones externas en las prácticas de aula y realiza acciones correctivas para su ajuste, las cuales son establecidas en el plan de mejoramiento.	Establecer el acompañamiento para todas las áreas
Acompañamiento	Establecer la observación como estrategia de mejoramiento de las prácticas de aula.	Observación de pares (docentes colegas de los grados 3° y 5° de las dos jornadas	Revisar periódicamente la pertinencia del acompañamiento por parte de los pares	Acompañar y ser acompañado al menos dos clases al mes
Reflexión	Establecer la reflexión como herramienta para tomar desear prácticas de aula no apropiadas y fortalecer las efectivas	Ofrecer retroalimentación	Ofrecer retroalimentación	Utilizar la retroalimentación para la toma de decisiones del plan de mejoramiento

Tabla 6. Descripción actividades categorías formación situada dentro ciclo del PHVA

Tras el desarrollo de todo el proceso investigativo, se lleva a cabo la presentación de los resultados ante los docentes participantes y la tutora del PTA (Anexo 13), se adjunta la propuesta diseñada y se sugiere la implementación, a discreción de los encargados dentro la institución.

CONCLUSIONES

El diagnóstico llevado a cabo con respecto a la percepción inicial del programa para la transformación de la Calidad “todos a aprender”, indica que la implementación del programa y su componente de formación situada, fue desde el inicio recibida de forma positiva por los docentes de la institución Las Villas de Soacha, en la medida en que consideran que el programa y en especial el componente de formación les ha entregado herramientas didácticas y pedagógicas que, a través de comunidades de aprendizaje pueden contribuir al mejoramiento de la calidad en la formación de los estudiantes y por ende de las pruebas Saber, sin embargo de acuerdo a los resultados es importante hacer mayor difusión de las prácticas en aula por parte de los docentes.

Al ser la metodología de la formación situada una formación en cascada, es decir se replica la información de formador a tutor y de tutor a docente es factible que la formación situada sea utilizada de forma eficaz al interior de las instituciones focalizadas y no focalizadas por el PTA, con el fin de replicar de entre docentes de diferentes grados y jornadas las practicas pedagógicas y didácticas y a la vez un acompañamiento entre pares docentes y así contribuir al mejoramiento de la calidad al interior de cada institución.

Teniendo en cuenta el resultado de las pruebas Saber analizadas, el componente de formación situada debe seguir trabajando en torno a las relaciones entre aprendizaje, contenidos curriculares, didácticas y ambientes de aprendizaje. Esto significa que los talleres y el proceso de formación situada han de privilegiar reflexiones con los docentes acerca de los ambientes que deben ser fomentados para trabajar determinados contenidos que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes; de igual forma el acompañamiento a los docentes alimenta la construcción de herramientas que facilitan la participación de todos los estudiantes

en el aula. Esto indica hacer seguimiento a las actividades de los estudiantes en el aula y fortalecer las comunidades de aprendizaje.

De acuerdo a los aspectos evaluados se aprecia el cumplimiento de una mejora en el resultado de las pruebas Saber de este establecimiento educativo, el cual ascendió de nivel en el área de lenguaje en la prueba Saber 3° y 5° aplicada en 2013. Tras el seguimiento a una secuencia de las jornadas de formación en los diferentes niveles, acompañamiento a algunas sesiones en aula y el análisis de los resultados de las pruebas, se puede decir que la incidencia del componente de formación situada en el resultado de las pruebas se basa en el hecho de que se despertaron motivaciones respecto al niño y al docente que permitieron enfatizar en la lectura, la comprensión y la producción de textos y esto se hizo evidente en la mejora de los resultados de las pruebas Saber 3° y 5°, en cuanto a la competencia comunicativa lectora y los componentes semántico en grado 3 y semántico y pragmático en grado 5, sin embargo se requiere fortalecer algunas prácticas en aula, desarrollar la totalidad de las actividades sugeridas en las jornadas de formación y usar todos los materiales ofrecidos por el programa para mejorar en aspectos como la coherencia y la cohesión relacionados con el componente sintáctico y la competencia comunicativa escritora.

La propuesta de gestión académica diseñada para el fortalecimiento de la formación situada en el marco del plan de mejoramiento de una institución educativa, constituye una alternativa para ser empleada dentro del contexto de la institución y otras instituciones de la entidad territorial de Soacha, en la medida en que al establecer la formación situada con la jornadas de planeación al interior de cada institución y acompañamiento constante entre pares docentes de la institución, se pueden obtener mejores prácticas de aula dadas por una mejor secuencia didáctica y una reflexión objetiva.

Finalmente, mediante la estructura del ciclo PHVA, instrumento que desde la gestión educativa, ayuda a garantizar el desarrollo y seguimiento de todas las acciones, funciones, estrategias y procesos que requiere una propuesta educativa, este trabajo propone incorporar el componente de Formación Situada, con sus tres fases: planeación, acompañamiento y reflexión, en las instituciones no necesariamente focalizadas, como herramienta útil para la formulación de actividades que contribuyan al desarrollo de la calidad educativa en en las instituciones interesadas en mejorar sus prácticas de aula por medio del trabajo de las comunidades de aprendizaje y la formación en cascada.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. OEA. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación, número 116, (2001) (p. 561 a 578). Argentina

AVALÓS, Beatrice. (1999) La formación docente continua en Chile: Desarrollo, logros y limitaciones. En: Formación docente: Un aporte a la discusión – La experiencia de algunos países. Santiago de Chile: Oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO. 1999

BONILLA, Castro Elssy. Rodríguez Sehk Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ed Norma. 1997. p120

BUFORD Junker. Fieldwork. An introduction to the social science. University of Chicago. 2011. P 42

BURKE, Key. How to assess authentic learning. Georgia Education, first edition 2009. p.120.

CAMPOS, Guillermo y COVARRUBIAS, MARTÍNEZ Emma, La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmai VII (13), 45-60, Enero-junio de 2012

CASASSUS, Juan. La escuela y la (des)igualdad. Colección Escafranda. Chile.2000. p. 89

CASTILLO, Mauricio. Identificación de otros requerimientos de evaluación de la calidad educativa. Secretaría de Educación de Bogotá, Subdirección de Evaluación y Análisis. Bogotá, D.C. febrero de 2003. Documento inédito

CEA, D'ANCONA, María Angeles. Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis. Madrid. 1.996.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el mejoramiento institucional. N. 34 De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2008. P 67

CORREA, Amanda, ÁLVAREZ, Angélica, CORREA, Sandra. La gestión educativa un nuevo paradigma. Bogotá: Fundación Universitaria. Luis Amigó. 2012. Extraído el 10 de octubre de 2014 desde: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnu evoparadigma.pdf>

CRESWELL, John W. Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Sage. Capítulo 9: "El procedimiento cualitativo" 1994. p 171.

CORREA, Amanda, ÁLVAREZ, Angélica, CORREA, Sandra. La gestión educativa un nuevo paradigma. Bogotá: Fundación Universitaria. Luis Amigó. 2012. Extraído el 10 de octubre de 2014 desde: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnu evoparadigma.pdf>

CORREA, Amanda, ÁLVAREZ, Angélica, CORREA, Sandra. La gestión educativa un nuevo paradigma. Bogotá: Fundación Universitaria. Luis Amigó. 2012. Extraído el 10 de octubre de 2014 desde: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnu evoparadigma.pdf>

DE GEUS, Arie. La gestión educativa, un nuevo paradigma. 1998. p. 16

FREEMAN, Howard. ROSSI, Peter. LIDSEY, Mark. Evaluation a systematic approach. Seventh edition. UCLA. 1999. P. 128

GALVIS y LEAL Comunidades de práctica profesional. Extraído el 18 de agosto d
CORREA, Amanda, ÁLVAREZ, Angélica, CORREA, Sandra. La gestión educativa un nuevo paradigma. Bogotá: Fundación Universitaria. Luis Amigó. 2012. Extraído el 10 de octubre de 2014 desde: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnu evoparadigma.pdf>
e 2014 desde: https://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r4/articulo13_r4.html

GARCÍA, Ligia. Proyectos institucionales y las pruebas Saber. Relaciones entre programas institucionales y los resultados en pruebas Saber, en 14 instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales. (2012)

GREEN, Douglas. What is quality in higher education? London: SRHE/Open University Press. 2013

IAFRANCESCO, Giovanni. La propuesta de educación, escuela y pedagogía transformadora en una alternativa pedagógica contemporánea para América Latina. 2011. p.25-32

LAVE, John. & WENGER, Ernest.. Aprendizaje situado: Participación periférica legítima. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press. (1997)

MOURSHED, Mona, CHIJOKE, Cninnezi. y BARBER, Michael. How the world's most improved school systems keep getting better. Londres, Inglaterra: McKinsey& Company. (2007).

NÚÑEZ, Inés. La Formación Permanente de Docentes en el Centro de Trabajo. Revista Enfoques Educativos, 2(1), Departamento de Educación: Universidad de Chile. 2011, p 39

PÁRAMO, Pablo. La falsa dicotomía entre la investigación cuantitativa y la cualitativa. En La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia Ediciones, p. 21-30.

PÉREZ, Luis., UPRIMNY, Rodrigo., RESTREPO, Cesar. & MÁRQUEZ, Carlos. Seis ciudades, cuatro países, un derecho: Análisis comparativo de políticas educativas. Bogotá, D.C., Colombia: Centro de estudios de derecho, justicia y sociedad, De Justicia: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP. 2007, p. 12-24

RAVELA, Pedro. Sistemas Nacionales de Evaluación de Aprendizajes. En: Revista Magisterio, educación y pedagogía. Bogotá, D.C., mayo de 2003. p. 11.

SACRISTÁN, Gimeno. Modelos contemporáneos de evaluación. 2001.

SAMPIERI, Hernández R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio. P. Metodología de la Investigación- McGraw-Hill Interamericana. México D.F.2010. p103

SUMMERS Donna. Administración de calidad. Editorial Pearson Educación México. 2006. p 78-82

TEJEDOR, Francisco. (1994) El diseño y los diseños en la evaluación de programas Revisa de evaluación educativa, volumen 18. Universidad de Murcia. España

TORRES, Rodrigo. La formación de los maestros: ¿qué se dice?, ¿qué se hace? Ponencia en: seminario "Nuevas Formas de Aprender y de Enseñar: Demandas a la Formación Inicial del Docente". CIDE/UNESCO - OREALC/UNICEF. Santiago, 6-8 November, 1995.

WEDELL, Michael. Cascading training into the classroom: The need for parallel planning. University of Leeds. [Citado en 2013-09-07]. Disponible en Internet <<http://eprints.whiterose.ac.uk/4926/1/wedellm2.pdf>>. 2002.

WEINSTEIN, Jake. Calidad y gestión: condiciones y desafíos. Revista Pensamiento Educativo. 31, Pontificia Universidad Católica de Chile, 50–71. 2002.

WEBGRAFÍA

BOTERO CHICA, Cesar. Cinco tendencias de la gestión educativa. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 49/2 – 10 de abril de 2009. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en internet: www.rieoei.org/deloslectores/2811Botero.pdf

CASTAÑO, Elizabeth. Transcendencia y evaluación de las pruebas Saber en la enseñanza y aprendizaje en una institución educativa en Manizales (2013). Extraído <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/536/Elizabeth%20Adriana%20Castano%20Gonzalez.pdf;jsessionid=965E9CF48746F55F5BC3BC8A68055933?sequence=1>

CORREA DE URREA, Amanda, ÁLVAREZ ATEHORTÚA, Angélica, CORREA VALDERRAMA, Sonia. La gestión educativa un nuevo paradigma. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigo. Disponible en internet: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>. 2012

ELIZARRÁS, Gabriela. Las comunidades de aprendizaje: ¿Una alternativa para la educación actual? Disponible en <http://www.cchep.edu.mx/docspdf/cc/109.pdf>. 2010

ICFES. Evaluaciones externas [citado en 2013-09-07]. Disponible en Internet <<http://www2.ICFES.gov.co/exámenes/acerca-de-las-evaluaciones/evaluaciones-a-cargo-del-ICFES>>.

ICFES. Pruebas Saber, resultados Disponible en internet: <http://www.ICFES.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>. 2013

LÓPEZ, Santiago. (2011). Estimación del efecto colegio en Colombia: 1980-2009. Disponible en Internet: <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v28n122/v28n122a04.pdf>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía No. 34: Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá, D.C.: Cargraphic S.A. Disponible en internet: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para actores involucrados en el programa [citado en 2013-09-07]. Disponible en Internet <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Todos a Aprender. Disponible en Internet: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48336.html>>. 2012

OEI: (2008) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos: Disponible en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf. 2010

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de 3° y 4° de la educación básica. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Documento Compilado por Mauricio Castillo Sánchez, Profesional especializado, Subdirección de Evaluación y Análisis, Secretaría de Educación de Bogotá. Agosto 20 de 2003. <http://www.sedbogota.edu.co>. Disponible en internet: <http://www.sedbogota.edu.co./EvaluacionBogota.php>

UNESCO. Educación para Todos. Disponible en Internet: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>> 2012

ANEXOS

ANEXO 1

PROCESO INVESTIGATIVO

TAREAS	MÉTODOS	RESULTADOS
Identificación de la teoría y caracterización de la realidad de las categorías	Empírico Teorías- Fuentes documentales Análisis de la información	Construcción del sustento teórico de las categorías del trabajo
Diagnóstico Percepción inicial del PTA	Empíricos: Encuesta	Percepción inicial del PTA dentro de la institución: - pertinencia, estrategia pedagógica y evaluación
Observación secuencia jornadas de formación y acompañamiento en aula	Empírico-descriptivo Análisis de la información y síntesis. Encuesta	Obtención una visión general de la estrategia en cascada del componente de formación situada y sus elementos (planeación, acompañamiento y reflexión)
Comparación resultados pruebas Saber 3° y 5° 2012-2013	Descriptivo Fuentes documentales	Reconocimiento incidencia positiva formación situada en resultados pruebas 2013 en las competencias, componentes y niveles de desempeño
Diseño estrategia de gestión académica	Empírico - Descriptivo	Articulación del componente de formación situada en el plan de mejoramiento institucional

ANEXO 2

OBSERVACIÓN DE CLASES

Observaciones de clase de lenguaje: Institución las Villas
Mayo 2013

Grado 3° – Jornada mañana

Número de estudiantes: 34 – tiempo de clase 1 hora 30 minutos

Clase de lenguaje – Temática: Comprensión lectora: La narración y la fabula

La docente inicia la clase con un saludo inicial y una canción relacionada con el clima.

Luego pide que le entreguen la tarea asignada en la clase anterior, la cual era describir un hermano o en caso de no tener hermanos un primo. Esta descripción la usa para iniciar el tema de la lectura que va presentar: “Un buen hermano”. Dos de los estudiantes no entregan la tarea.

A continuación la docente entrega los libros de la colección nivelemos (anexo 8) (textos ofrecidos por el MEN como parte del programa PTA) y se dispone a hacer el primer ejercicio de lectura.

Se lleva a cabo la lectura de la pág. 100 del texto, a lo largo de la lectura, la docente hace preguntas de comprensión de lectura, verifica ideas principales y secundarias.

Luego la docente pide a los estudiantes identificar que parte de la historia es una descripción y que otras palabras podrían agregar para tener una descripción más completa. Los estudiantes indican, nombres, sustantivos y algunos adverbios.

La docente motiva a los niños para que en forma resumida (dos líneas expresen lo que quiere decir el texto), indaga sobre el componente semántico, a la vez indaga sobre la finalidad del texto “Un buen hermano”, con el propósito de resaltar el componente pragmático.

La docente pide a los niños transcribir algunas partes de la historia con los nuevos elementos sugeridos por ellos y a la vez y motiva a los estudiantes para que recreen la historia mediante un dibujo.

La docente explica que este tipo de textos puede llegar a ser real y se llama una narración. Agrega que ahora se hará otra lectura de un tipo diferente y que se llama una fábula, porque puede no ser real, puede corresponder a la imaginación.

Se lleva a cabo la lectura de la fábula “¿el sol es tuyo?”

Se hace preguntas previas a la lectura a cerca del sol y de algunos animales, luego se procede a leer la lectura de las páginas 103 y 104, la docente modela

la entonación y luego pide a algunos estudiantes que lean. A lo largo de la lectura se hacen algunas preguntas de comprensión y de vocabulario del texto. Luego la docente les indica a los niños por grupos de a tres crear una historia, encargando a uno de los tres estudiantes de diseñar el comienzo, a otro el desenlace y al último el final de la historia. Luego se hizo una rápida y corta socialización de dos historia una de las cuales estaba muy bien organizada y era muy coherente y la otra todo lo contrario.

Finalmente, la docente entrega un cuestionario con algunas preguntas.

1. Conversen para saber si todos entendieron el cuento.

- ¿Entienden todas las ideas?
- ¿Entienden todas las palabras?

2. Respondan:

- El cuento tiene una parte que es descripción, ¿cuál es esa parte?
- ¿Para qué sirve en el cuento esa descripción?

3. Ustedes podrían escribir una historia como esa.

- Den algunas ideas de historias posibles.
- Conversen para decidir cuál historia sería más interesante.
- Luego, dicten al profesor las ideas.
- Hay que revisarla muchas veces para que quede bien escrita.

4. Cuando esté terminada, cópiela cada uno en su cuaderno.



Presenten su trabajo al profesor



Este cuestionario es asignado como tarea, a la vez pide hacer una gráfica de la fábula la cual será expuesta la siguiente clase. Algunos estudiantes preguntan que si deben hacer parte grafica al respecto, a lo que la docente responde que sí.

Julio 11 de 2013

Grado 3 – Jornada tarde

Número de estudiantes: 30

Clase de lenguaje – Temática: Comprensión textual: La narración y la fabula

La idea de realizar esta observación era verificar de qué manera se trabajaba el mismo material y temático observado en la clase de tercer grado de la jornada mañana.

La lectura era la misma fabula ¿el sol es tuyo? Observada en la clase anteriormente observada

La docente utilizó una metodología similar a la de la clase anteriormente observada pero con algunas variaciones, por ejemplo la docente primero pidió a los estudiantes leer la primera parte del texto mentalmente, luego les preguntó sobre que se trataba la historia. Luego ella siguió leyendo la historia con pausas para hacer preguntas de comprensión y participación más activa de los estudiantes.

Luego de leer todo el texto la profesora les pidió a los niños actuar la historia por parejas y escribir lo que más les había gustado, luego entregó un cuestionario con preguntas de selección múltiple y otras abiertas, los niños las desarrollaron en el aula y como tarea les asigno realizar un dibujo relacionado con el texto y les pidió investigar sobre otra fabula.

La clase fue corta y no se realizaron más actividades, solo se realizó la actividad de la fábula y al preguntar la docente manifestó que ya había realizado la relacionada con la narración.

Mayo 15 2013

Grado 5° – Jornada mañana

Número de estudiantes: 33 - tiempo de clase 40 minutos

Clase de lenguaje – Temática: Comprensión y análisis textual:

La jornada inicio 15 minutos después de la hora indica pues los docentes estaban en una reunión.

La docente hace entrega de un quiz que se había hecho la anterior clase, era relacionado con reglas ortográficas de la b-V y de la c-s, hizo algunos comentarios al respecto recordó a los estudiantes que la semana a la clase realizaría una evaluación sobre este tema.

Luego la docente le a un estudiante que se pare frente a la clase y trate de pedir un vaso de agua sin hablar, el estudiante hace la mímica al frente de los demás, sin embargo el resto de estudiantes no entendió lo que el estudiante quería decir. Al respecto la docente pregunta si el lenguaje para comunicarnos es solo oral o si es posible comunicarse sin sonido.

La docente inmediatamente les entrego unos libros a los estudiantes de la serie Nivelemos 4 del PTA y el MEN.

El tema de la lectura era “¿Era primitivo el lenguaje de los hombres primitivos?”

La profesora distribuyo a los estudiantes en parejas para que leyeran la primera página del texto, luego de 15 minutos la docente interrumpió las lecturas y

realizó unas preguntas de comprensión de forma oral, algunos niños no tenían unas ideas claras por lo que la docente explico detalladamente la primera página de la lectura. La segunda página de la lectura la empezó a leer la docente y luego llamaba algunos alumnos para que siguieran la secuencia de la lectura.

Luego de haber realizado la lectura la docente preguntó si había alguna relación entre la comunicación de los antepasados y la comunicación de hoy en día, los estudiantes ofrecieron algunas respuestas, algunas de ellas bastante incoherentes.

La docente introdujo el concepto de significado y le pregunto a los a los estudiantes a cerca del significado de algunas palabras de la historia, además relacionó el concepto de significante con el sonido.

La siguiente actividad fue responder de forma individual un cuestionario que estaba en el mismo material y estaba relacionado con la lectura.

Guía 3 - C



1. La lectura anterior, ¿les da algunas ideas en relación con la conversación que tuvieron antes?
 - a. ¿Están de acuerdo con lo que dice la lectura?
 - b. ¿Saben de algún libro donde puedan seguir investigando sobre ese tema?
 - c. ¿Han oído y visto imágenes sobre ese tema en algún programa de televisión? ¿Cuál programa?, ¿qué decía?
 - d. ¿Cuáles son las partes de las palabras orales?

2. Escojan la alternativa que les parezca más completa:
 - a. La palabra oral es el **sonido**.
 - b. La palabra oral es el **significado**.
 - c. La palabra oral tiene el **sonido** y el **significado**.

3. Respondan las siguientes preguntas:
 - a. Es cierto que la palabra oral tiene **sonido**, pero no solamente eso, ¿por qué?
 - b. ¿Qué pasaría si las palabras solamente tuvieran sonido?
 - c. Es cierto que la palabra oral tiene **significado**, pero no solamente eso, ¿por qué?
 - d. ¿Qué pasaría si las palabras solamente tuvieran significado?

4. Comparen sus respuestas. Si son diferentes, expliquen por qué. Si es necesario cambien sus respuestas.

Mayo 16 2013

Grado 5° – Jornada tarde

Número de estudiantes: 31 - tiempo de clase 40 minutos

Clase de lenguaje – Temática: Producción escrita

La docente inició la clase indagando sobre algunos lugares turísticos de Bogotá, les pidió a los estudiantes que hicieran una pequeña descripción de un lugar turístico que ellos conocieran. Les dijo que se imaginaran que tendrían que escribir pensando en dar información a niños de otro país interesados en visitar Bogotá.

En general la información escrita por los niños fue muy corta y en la mayoría de los casos incompleta por lo que la docente sugirió abrir el libro Nivelemos 4 en la pag. 118 y responder las siguientes preguntas:

Guía 4. El lenguaje también sirve para conocer

Exploración de saberes previos

1. Imagina que te piden hacer un escrito sobre los lugares turísticos de tu región. Para ello es recomendable que completes la siguiente ficha.

Tema: lugares turísticos de mi región
Lugares donde buscaría información
Libros que me pueden informar sobre el tema
Otros medios que me informan sobre lugares turísticos
Personas a quienes les preguntaría

2. Cómo presentarías tu escrito.

3. ¿Cómo iniciarías el escrito?

4. ¿Cómo lo continuarías?

5. ¿Cómo lo terminarías?

Los estudiantes realizaron la actividad de forma individual, luego la docente hizo una verificación grupal de la actividad.

Se citó un ejemplo de un escrito presentando un sitio turístico de Colombia con las diferentes partes: Inicio, cuerpo y final, explicó la importancia de cada una de las partes y finalmente asignó a los estudiantes como tarea crear una descripción de un sitio turístico de Bogotá o Colombia.

Teniendo en cuenta todas las posibles fuentes: libros, internet, padres etc. con el fin de incluir tanta información como fuera posible para convencer a un extranjero para que visitara este sitio.

La docente explico que el propósito de este escrito era ofrecer información detallada sobre un sitio turístico y que en la siguiente clase se intercambian los textos entre los estudiantes a ver que descripciones parecían interesantes a los demás estudiantes. También aclaró que la idea seleccionar el texto mejor estructurado y más persuasivo. Acá se evidencia el trabajo sobre los componentes semántico (que dirán en el la carta), y si se cumple el propósito de lograr que el lector se motive a visitar el sitio sugerido (como y para que)

ANEXO 3

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE PRIMER CICLO (1° – 3° GRADO)

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje		
Primero a tercero		
Al terminar tercer grado...		
PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
Produco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.		Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que interviengo. Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. Describo eventos de manera secuencial. Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. Elaboro un plan para organizar mis ideas. Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo. Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

LITERATURA	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.
<p>Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para estratificar procesos comunicativos auténticos.</p>	<p>Identifico los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa.</p> <p>Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta.</p> <p>Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.</p> <p>Identifico la intención de quien produce un texto.</p>	<p>Identifico los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación masiva con los que interactúo.</p> <p>Caracterizo algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros.</p> <p>Comento mis programas favoritos de televisión o radio.</p> <p>Identifico la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla.</p> <p>Establezco diferencias y semejanzas entre noticias, telenovelas, anuncios comerciales, dibujos animados, caricaturas, entre otros.</p> <p>Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro. Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas. Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc. Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta. Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa. Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta. Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto. Identifico la intención de quien produce un texto.

ANEXO 3- continuación
Estándares básicos de competencias en lenguaje
Segundo ciclo (4° – 5° grado)

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Cuarto a quinto

Al terminar quinto grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
Produco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.	Produco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procesamiento estratégico para su elaboración.	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias. Elaboro un plan para la exposición de mis ideas. Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición así como al contexto comunicativo. Adecoo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo. Produco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. Diseño un plan para elaborar un texto informativo. Produco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos. Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas. Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información. Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.

LITERATURA	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.	Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos.	Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales. Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc. Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no. Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diferentes medios de comunicación masiva. Selecciono y clasifico la información emitida por los diferentes medios de comunicación. Elaboro planes textuales con la información seleccionada de los medios de comunicación. Produco textos orales y escritos con base en planes en los que utilizo la información recogida de los medios. Socializo, analizo y corrijo los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas. Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal. Explico el sentido que tienen mensajes no verbales en mi contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc. Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.
		<p>Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer mis procesos comunicativos.</p> <p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contexto. Caracterizo los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo. Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales. Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.

ANEXO 4

Cuestionario diagnóstico percepción inicial PTA y componente de formación situada

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA

8. ¿Existe articulación entre la ejecución del programa y los estándares básicos de competencias (EBC)? Sí _____ No _____
En caso afirmativo, explique en qué medida
-
-

9. ¿El componente de Formación Situada del PTA es coherente con el PEI de la institución?
Sí _____ No _____
10. En caso de que la respuesta a la pregunta No. 9 sea afirmativa, ¿cómo se evidencia esta coherencia?
-
-

11. En caso de que la respuesta a la pregunta No. 9 sea negativa, ¿por qué no se da esta coherencia?

EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DEL PTA

1. ¿Ha tenido participación activa en las sesiones del componente de formación situada del PTA?
Sí _____ No _____
2. ¿Qué clase de actividades ha realizado en estas sesiones? _____

3. El componente de Formación situada ¿ha ayudado a mejorar el desempeño de los estudiantes?
Sí _____ No _____
4. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, ¿cómo ha mejorado este desempeño?

5. ¿La calidad del trabajo de los estudiantes ha mejorado con la implementación del PTA?
Sí _____ No _____
6. En general, ¿cómo describe las estrategias de planeación sugeridas por los Tutores PTA? _____

EVALUACIÓN

1. En sus prácticas evaluativas frecuentes, ¿aplica pruebas similares a las pruebas Saber? Sí _____
No _____
2. En caso afirmativo, ¿ha habido variación en los resultados de sus estudiantes en estas pruebas?
Sí _____ No _____
3. ¿El componente de Formación Situada del PTA ha contribuido a mejorar los resultados de las evaluaciones que usted normalmente aplica a sus estudiantes? Sí _____ No _____

4. En caso de respuesta afirmativa, ¿de qué manera han mejorado los resultados? _____
5. El componente de Formación Situada del PTA ¿ha contribuido a mejorar los resultados de las pruebas de evaluación externa SABER 3° y 5°? Sí _____ No _____

En general, ¿cómo describiría usted el impacto del componente de formación situada del PTA en su práctica docente?

¿Cuál ha sido el impacto del componente de formación situada del PTA en los aprendizajes de los estudiantes de sus grupos?

¡GRACIAS POR SU TIEMPO!

ANEXO 5

Respuestas cuestionario diagnostico

PERCEPCIÓN GESTIÓN METODOLÓGICA DEL PROGRAMA	Respuesta
1. ¿Conoce los objetivos del programa “Todos a Aprender” (PTA) del Ministerio de Educación?	Docente 1 grado 3 (mañana): Si Docente 2 grado 3 (tarde): Si Docente 3 grado 5 (mañana): Si Docente 4 grado 5 (tarde): Si
2. ¿Está familiarizado(a) con el componente de formación situada del PTA?	Docente 1: Si Docente 2: Si Docente 3: Si Docente 4: Si
3. ¿Hace cuánto se implementa el PTA en esta institución educativa (IE)?	Docente 1: desde 2012 Docente 2: desde 2012 Docente 3: desde 2012 Docente 4: desde 2013
4. ¿Ha participado en las jornadas de formación que han realizado los Tutores del PTA en su IE?	Docente 1: Si Docente 2: Si Docente 3: Si Docente 4: Si
5. ¿La implementación del PTA en esta IE ha generado cambios en su metodología docente?	Docente 1: Si Docente 2: Si Docente 3: Si Docente 4: Si
6. ¿Qué clase de cambios se han realizado con respecto a los siguientes aspectos? d. Planeación de sus clases e. Ejecución de sus clases f. Evaluación de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes	Docente 1 Grado 3: a. Se cuenta con más recursos. b. Hay más estrategias didácticas. c. Los estudiantes son más críticos, leen un poco más. Docente 2 Grado 3: a. Se continúa con la planeación de clase involucrando el material dado por el MEN. b. Utilizando una metodología más dinámica y participativa. c. Continua e integral Docente 3 Grado 5: a. Se planean las clases de acuerdo al material visto en las formaciones. b. Casi todas las clases son basadas en la comprensión de lectura. c. Mediante comprensión de lectura y ejecución de talleres. Docente 4 Grado 5: a. No ha habido mayor variación. b. Incorporación de algunas estrategias didácticas. c. Sin cambios significativos
7. ¿Existe articulación entre la ejecución del PTA y los estándares básicos de competencia?	Docente 1: Si, en la medida en que se desarrolla el programa del curso se ve la consistencia. Docente 2: Si, esto se nota al desarrollar el contenido de las diferentes áreas

	<p>Docente 3: Si, por que en quinto grado se ha implementado la lectura comprensiva en todas las áreas</p> <p>Docente 4: Si, a pesar de no estar especificados se perciben en las actividades sugeridas por el MEN</p>
8. ¿El componente de formación situada es coherente con el PEI de la institución? ¿En qué medida?	<p>Docente 1: Si, se evidencia en el desarrollo de competencias y procesos de los estudiantes</p> <p>Docente 2: Si, se evidencia en el desarrollo de competencias y procesos de los alumnos.</p> <p>Docente 3: No respondió</p> <p>Docente 4: No respondió</p>
EJECUCIÓN DE ESTRATEGIA PEDAGÓGICA (FORMACIÓN SITUADA DEL PTA)	
1. ¿Ha tenido participación activa en las sesiones del componente de formación situada del PTA?	<p>Docente 1: Si</p> <p>Docente 2: Si</p> <p>Docente 3: Si</p> <p>Docente 4: Si</p>
2. ¿Qué clase de actividades ha realizado en estas sesiones?	<p>Docente 1: Lecturas de textos e imágenes, comprensión lectora oral y escrita</p> <p>Docente 2: comprensión de Lectura y creación de textos cortos, centros literarios</p> <p>Docente 3: Actividades didácticas de lectura y escritura.</p> <p>Docente 4: Comentando mis experiencias en el aula.</p>
3. ¿El componente de Formación situada ha ayudado a mejorar el desempeño de los estudiantes?	<p>Docente 1: Si, los alumnos son más participativos, muestran más interés por la lectura.</p> <p>Docente 2: Si, son más curiosos</p> <p>Docente 3: Si, porque han mostrado interés por leer otros libros.</p> <p>Docente 4: Si, son más participativos.</p>
4. ¿Cómo describe las estrategias de planeación sugeridas por los tutores del PTA?	<p>Docente 1: Excelentes. Enriquecedoras</p> <p>Docente 2: Buenas. Están basadas en los temas sugeridos y experiencias compartidas.</p> <p>Docente 3: Buenas porque han sugerido otras actividades que antes no se hacían.</p> <p>Docente 4: Novedosas</p>
EVALUACIÓN – PRUEBAS INTERNAS Y EXTERNAS	
1. En sus prácticas evaluativas, ¿aplica pruebas similares a las pruebas Saber?	<p>Docente 1: Si</p> <p>Docente 2: Si</p> <p>Docente 3: Si</p> <p>Docente 4: Si</p>
2. ¿Ha habido variación en los resultados de sus estudiantes en estas pruebas?	<p>Docente 1: Si</p> <p>Docente 2: Si</p> <p>Docente 3: Si</p> <p>Docente 4: Si</p>
3. ¿El componente de formación situada ha contribuido a mejorar los resultados de las	<p>Docente 1: Si El estudiante lee con mayor comprensión y analiza cada respuesta</p>

<p>evaluaciones internas que Usted normalmente aplica a los estudiantes?</p>	<p>Docente 2: Si, Leen con más atención las preguntas Docente 3: Si, los alumnos se confunden menos Docente 4: No lo he notado</p>
<p>4. El componente de formación situada ¿ha contribuido a mejorar los resultados de las pruebas de evaluación externa SABER?</p>	<p>Docente 1: Si Docente 2: Si Docente 3: Probablemente Docente 4: No se</p>
<p>5. En general ¿Cómo describiría el impacto del componente de formación situada del PTA en su práctica docente?</p>	<p>Docente 1: Debido a las estrategias sugeridas por el tutor y compartidas con los demás docentes este componente es beneficioso para nuestra labor educativa Docente 2: Aporta nuevas herramientas a nuestro quehacer docente Docente 3: Bueno porque los alumnos han mejorado en varios aspectos como la comprensión lectora. Docente 4: ayuda para clases más constructivas</p>
<p>6. ¿Cuál ha sido el impacto del componente de formación situada del PTA en los aprendizajes de sus estudiantes?</p>	<p>Docente 1: Mayor capacidad de análisis de situaciones de la vida diaria Docente 2: Mayor interés por la lectura Docente 3: Mejor comprensión lectora, más desenvueltos al dar opiniones Docente 4: Participación más activa</p>

ANEXO 6

ACTA DE REUNION FORMADORES - TUTORES



Ministerio de Educación Nacional- Acta de

reunión # 004

Acta de reunión - Formadores -

Tutores # 004

Fecha	Día	Mes	Año		Hora de inicio:	08:30	Hora de finalización	5:30
	20	marzo	2013					
Asistentes a la reunión								
Nombres y Apellidos				Dependencia/ Entidad				
Paola Balda				Formadora – PTA Soacha				
Liliana Bejarano				Tutora – PTA Soacha				
Alberto Amórtegui				Tutor –PTA Soacha				
Hilda Noriega				Tutora – PTA Soacha				
Luz Adriana Trujillo				Tutora – PTA Soacha				
Claudia Lopez				Tutora – PTA Soacha				
Carolina Franco				Tutora – PTA Soacha				
Objetivo								
Objetivo específicos: * Identificar la pertinencia y los alcances de las comunidades de aprendizaje en el fortalecimiento del quehacer docente. • Desarrollo de actividades dirigidas al fortalecimiento de las prácticas de aula en el área de lenguaje.								
TEMAS								
1. Evaluación de la jornada anterior- Intercambio experiencias prácticas de aula								
2. Taller sobre comunidades de aprendizaje y formación situada								
3. Taller sobre comunidades de aprendizaje y formación situada								
4. Actividades de lectoescritura basada en los estándares y el material del PTA								

5. Componentes pruebas Saber

Desarrollo de los temas

1. **Evaluación de la jornada anterior:** La formadora realiza un balance de la jornada anterior e invita a los participantes a expresarse. Los participantes opinan entre otros aspectos: hay una distancia importante entre las políticas y las realidades que atañen al aprendizaje, por ejemplo en alfabetización inicial. Los niños, bajo los paradigmas y enfoques actuales sobre aprendizaje culminan estos aprendizajes hacia segundo de primaria, entre los 7 y los 8 años, pero la política gubernamental exige que al término del grado "0" ya dominen los procesos de lecto-escritura. Asimismo, los participantes manifiestan su preocupación por el recorte de la educación pre-escolar que sacrifica procesos importantes que podrían orientarse en el ámbito escolar. La formadora recuerda que el propósito de las jornadas de formación, además de recoger las inquietudes de los docentes y compartir sus experiencias, es alcanzar unos acuerdos mínimos en torno a la implementación del PTCE. Se menciona el tema de los materiales educativos entregados en sesiones anteriores. Se comenta la pertinencia de los mismos para el desarrollo de las actividades y prácticas de aula.
2. **Taller sobre comunidades de aprendizaje y formación in situ.** La formadora invita a los tutores a pensar en sus fortalezas y los aspectos en los que quisieran mejorar en su práctica profesional. Luego les invita a pensar en situaciones de trabajo en equipo donde esas fortalezas se hayan manifestado y asimismo los aspectos por mejorar, hayan contado con el apoyo de los pares. La formadora da paso a la presentación y les recuerda que el énfasis del programa es mejorar los aprendizajes, lo que implica posibilitar los ambientes de aprendizaje que efectivamente redunden en mejores aprendizajes. Para ello es importante el conocimiento disciplinar, el trabajo con los materiales, **la formación y el acompañamiento situado**, y dentro de este último, cobra especial importancia LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. Se proyecta el video sobre comunidades de aprendizaje en Chile, de la serie GEO, el video de "aplicación" que registra la práctica de aula, la cual tiene como punto de partida la PLANEACION, seguida de la OBSERVACIÓN y RETROALIMENTACIÓN. Los participantes comentan que el maestro más que enseñar, orienta y guía para que los niños construyan su propio conocimiento. Otro participante observa que los niños parecían no sentir la presión de la evaluación como sanción, sentían la libertad de participar y aún de equivocarse. Acto seguido, la formadora proyecta el video GEO-análisis en comunidad de aprendizaje. Al finalizar, la formadora indaga al auditorio acerca de las fortalezas de un trabajo semejante, a partir de su observación del video. El estudio de clase busca fortalecer la autocrítica y la reflexión; señala el caso de Japón donde se practica el estudio de clase y se cursa un programa de 60 horas de manejo de clase, previo al ejercicio docente. En otro aporte, un docente enfatiza la importancia de capitalizar los conceptos previos, pues los niños parecen muy informados y se pregunta si no habían recibido instrucción previa, solicita una clase donde el niño se encuentre como "una tabula rasa", pues plantearía desafíos similares a sus realidades escolares. Enfatiza, asimismo, que la evaluación es un proceso y pregunta cuántos docentes pueden sentarse a planificar una clase. Estas comunidades se apoyan en lo interdisciplinar, por lo tanto no es excusa que el experto se haga presente, pues el conocimiento y la experiencia del docente son muy valiosos. Es importante difundir esta idea, replicarla. Hay muchas experiencias significativas que se diluyen en el tiempo porque no se documentan, no se sistematizan. Una participante señala,

para concluir, que por ejemplo hay condiciones como el tipo de pupitre universitario que dificulta el trabajo en grupo, pero invita a movilizarse a otros espacios, exteriores y diversos. Comenta la importancia del trabajo en equipo al interior de las instituciones con el fin de realizar actividades en conjunto y replicarlas.

3. **Estrategias de planeación, observación y retroalimentación del acompañamiento situado.** La formadora indaga sobre la opinión que tienen los docentes luego de haber revisado el material que le fue entregado en el encuentro previo, los comentarios generales fueron que era un material muy completo y que lo estaban usando en sus clases de lenguaje y matemáticas. Se realiza una presentación de estrategia de planeación de clase. Se sugirió Involucrar el nuevo material dentro de los proyectos que ya se tienen así transformar las prácticas a través de diseño de actividades de lectoescritura y la divulgación de las experiencias de aula.
4. **Taller lecto- escritura material Leer es mi cuento y nivelemos (2,3,4,5).** Se dividió el auditorio en dos grupos, 3 docentes tutores trabajaron las actividades de comprensión lectora y las de producción escrita. Incluyeron los comentarios, sugerencias para complementar las actividades y luego dos representantes de cada grupo hicieron la presentación de la actividad.
5. La formadora entregó la bitácora de seguimiento de actividades y sugirió a los tutores entregarla en el próximo encuentro con los docentes de las instituciones. Igualmente sugirió replicar la información relacionada con las actividades lecto-escritoras sugeridas en esta jornada.
6. **Finalización de la jornada:** Se entrega un nuevo material a los docentes tutores para que lo revisen y comenten en el portal disponible para tal fin. Se informa fecha de la nueva jornada y se les solicita a todos firmar la asistencia.

ANEXO 7

ACTA DE FORMACIÓN DE TUTORES A DOCENTES



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
ACTA DE ENCUENTRO- Tutores - docentes
No 003**

Fecha	Día	Mes	Año	Hora de inicio:	08:00	Hora de finalización	12:30
	10	abril	2013				
Asistentes a la reunión							
Nombres y Apellidos				Dependencia/ Entidad			
Liliana Bejarano				Tutora – PTA Soacha			
Bárbara Castillo				Docente EE Las Villas Grado 3			
Amanda Luke				Docente EE Las Villas Grado 3			
Martha Cely				Docente EE Las Villas Grado 3			
Luz Marina Reyes				Docente EE Las Villas Grado 3			
Objetivo específicos: * Diseño de estrategias de planeación • Desarrollo de actividades dirigidas al fortalecimiento de las prácticas de aula en el área de lenguaje. . Componente SABER.							
TEMAS							
1. Evaluación de la jornada anterior- Socialización experiencias significativas							
2. Taller sobre planeación de clase							
3. Intercambio de experiencia en el aula Taller sobre planeación de clase							
4. Actividades de lectoescritura basada en los estándares y el material del PTA							
5. Componente SABER							

Desarrollo de los temas

1. La tutora reflexiona sobre los siguientes interrogantes basados en un acompañamiento realizado previamente a cada uno de los docentes:

A. SOBRE LA PLANEACIÓN

- a. ¿Qué fue lo más interesante para mí en el ejercicio de planeación que realicé?
- b. ¿Qué dificultades me encontré al realizar la planeación?
- c. ¿Puedo reconocer si logré ajustar el contenido disciplinar a las características de mis estudiantes?
- d. ¿Encontré los recursos apropiados para desarrollar el tema y los contenidos disciplinares?
- e. ¿Qué tanto puedo evidenciar los aprendizajes de los estudiantes en sus desempeños?

B. SOBRE EL DESARROLLO DE LA CLASE – OBSERVACIÓN

- a. ¿Qué aspectos quisiera destacar de cómo sucedió la clase y por qué? **POSIBLE ASPECTOS:** Ajuste de los RCE a la planeación, clima de aula, efecto del trabajo cooperativo, uso de los recursos empleados, valoración continua, comportamiento de algún o algunos estudiantes, acompañamiento por parte de compañeros, del tutor o de alguien más, aportes de los estudiantes, visibilidad de los aprendizajes, valoración, etc.
 - b. ¿Cómo me sentí durante el desarrollo de la clase y por qué?
 - c. ¿Cómo podría describir los desempeños de los estudiantes en esta sesión? ¿Cuál fue su actitud?
2. Se lleva a cabo una presentación sobre estrategias de planeación de clases basadas en los materiales del PTA (Leer es mi cuento y nivelemos 2 y 4) y los estándares básicos de competencias.
 3. La tutora presenta algunas situaciones problemáticas. El objetivo de este trabajo consiste en que se puedan relacionar problemáticas asociadas a la enseñanza de la escritura con actividades y formas de intervención basadas en los estándares básicos de competencia. Actividad que servirá como guía a los docentes para realizar su práctica en aula.
 4. La tutora realizó talleres de lector escritura de la serie nivelemos 2 y 4 con el fin de identificar la planeación y sugerir actividades didácticas y pedagógicas para ser realizadas en el interior del aula de cada docente. Se relacionó el material con los estándares básicos de competencias y se el uso de este material y del material leer es mi cuento.
 5. Se concertó el horario de acompañamiento en aula por parte de la tutora y las docentes pares.

ANEXO 8

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN TEXTUAL

(a) Guía comprensión textual 3 grado

Un buen hermano

A Juan le gusta mucho hacer juguetes para su hermanita bebé. Le ha hecho barquitos de papel, sonajeros, maracas, ringletes o molinitos de papel, carruchas o rumbadores con botones, muñecas de trapo y muchas otras cosas.

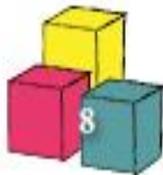
Una vez jugó con su hermanita a hacer pompas de jabón. Echó un poco de jabón en una tatumá y empezó a soplar a través de la caña hueca de una hoja de papaya. Enseguida comenzaron a salir burbujas y después salieron pompas de jabón que se elevaron en el aire. La nenita miraba las pompas de jabón con una enorme alegría y trataba de cogerlas, pero todavía no sabía caminar ni mantenerse de pie.

Entonces, su hermanito dijo:

—Esas bolitas se llaman pompas de jabón. Son redondas, brillantes, no pesan casi nada, por eso el viento las mueve fácilmente. Tienen diferentes tamaños, unas son grandes y otras pequeñas. Cuando les da la luz, reflejan las cosas y a veces dan colores como el arco iris. ¡Qué bonitas son!

La bebida no entendió casi nada de lo que decía su hermanito, pero comprendió que él la quería porque jugaba con ella. Entonces, se puso de pie y caminó los tres primeros pasos de su vida, tratando de alcanzar una pompa de jabón.

(Este texto fue escrito por Margarita de Angarita)



Nivelemos Lenguaje - Grado 2

1. Conversen para saber si todos entendieron el cuento.

- ◆ ¿Entienden todas las ideas?
- ◆ ¿Entienden todas las palabras?

2. Respondan:

- ◆ El cuento tiene una parte que es descripción, ¿cuál es esa parte?
- ◆ ¿Para qué sirve en el cuento esa descripción?

3. Ustedes podrían escribir una historia como esa.

- ◆ Den algunas ideas de historias posibles.
- ◆ Conversen para decidir cuál historia sería más interesante.
- ◆ Luego, dicten al profesor las ideas.
- ◆ Hay que revisarla muchas veces para que quede bien escrita.

4. Cuando esté terminada, cópiela cada uno en su cuaderno.



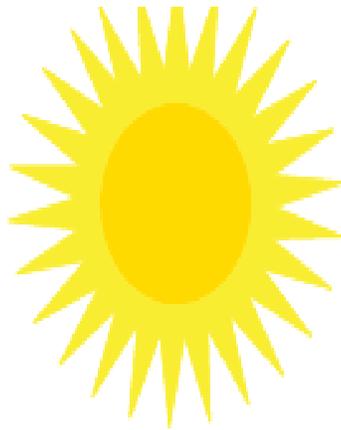
Presenten su trabajo al profesor



Guía 1 - D



1. A ti te han pasado cosas bonitas como la historia de la bebida y su hermano. Si las escribes, las podrás leer cuando se te hayan olvidado.



¿El Sol es tuyo?

Un pollito asomó la cabeza fuera del cascarón. Miró a izquierda y derecha. De a poquito, salió del cascarón y corrió por la hierba, descubriendo las flores y las mariposas. De repente, vio una casita de madera. Golpeó con el pico: ¡tac, tac!

Una cabeza grande y lanuda apareció por la ventana. El pollito le preguntó quién era.

—Yo soy el dueño de esta casa —respondió el perro.

—¿Qué significa ser dueño de algo?

—Tener una cosa para uno no más —dijo el perro, y le preguntó al pollito—: y tú, ¿de qué eres dueño?

El pollito se puso a pensar y al ratico contestó:

—Soy dueño de mi cascarón.

—¡Ja, ja, ja! —rió el perro—, eso no sirve de nada.

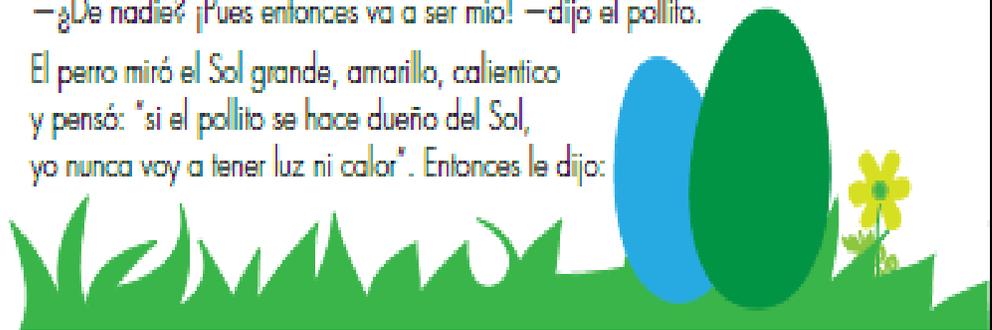
El pollito miró a su alrededor y preguntó:

—Dime, ¿y de quién es el Sol?

—¡Qué zonzo eres! —respondió el perro—. El Sol no es de nadie.

—¿De nadie? ¡Pues entonces va a ser mío! —dijo el pollito.

El perro miró el Sol grande, amarillo, calientico y pensó: "si el pollito se hace dueño del Sol, yo nunca voy a tener luz ni calor". Entonces le dijo:



—No, pollito, mejor no. Yo te voy a dar la mitad de mi casa para que seas dueño de ella y así siga siendo el Sol de nadie.

Al rato, el Sol se metió tras una nube bien negra y comenzaron a caer gruesas gotas de lluvia. El pollito se resguardó en su pedazo de casa, pero tenía mucho frío. El perro también tenía bastante frío en su mitad de casa, y se mojaba. Así que llamó al pollito y le propuso:

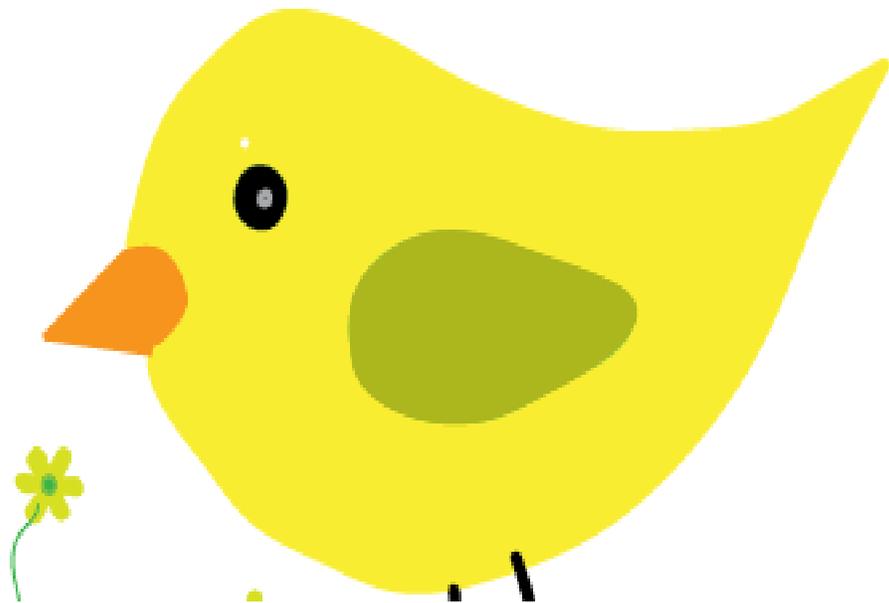
—¿Por qué no unimos nuestras casas y así nos damos calor uno a otro?

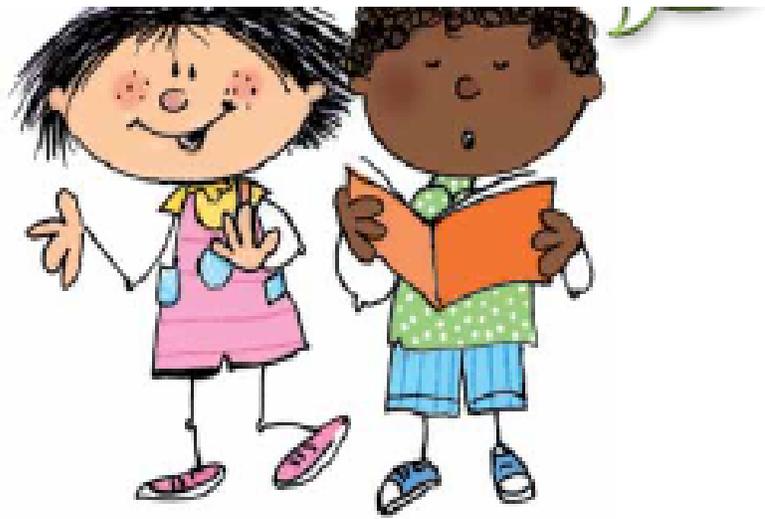
—¡Listo, hermano! —dijo el pollito.

Ya juntos, comenzó a salir de nuevo el Sol. El pollito dijo al perro:

—¿Sabes una cosa? Me he sentido muy contento de disfrutar tu amistad estando juntos. Como el Sol, que no es de nadie, sirve para todos, podemos brindar nuestra amistad a quienes la necesiten y no rechazarla de quienes nos la brinden.

*(Esta fábula fue escrita por la niña Mónica Andrea Revelo.
Con su fábula ganó un premio en el Primer concurso nacional de cuento
infantil de Comfábory, Boyacá, en 1991)*





2. ¿Les gustaría leer la fábula otro día en su casa?, ¿o leérsela a otra persona?

▼ Para eso tendrían que tenerla escrita en el cuaderno.

3. Hablen sobre las siguientes preguntas:

▼ ¿Les gustó la fábula? ¿Por qué?

▼ ¿Qué fue lo primero que le ocurrió al pollito en su vida?

▼ ¿Por qué el pollito no sabía qué era ser dueño de algo?

▼ ¿Por qué el perro se rió cuando el pollito dijo que era dueño de su cascarón?

▼ ¿Qué pensó el perro cuando el pollito dijo que quería ser dueño del Sol?

▼ Si el pollito y el perro no hubieran podido hablar, ¿habrían podido ser amigos?

4. Ahora, piensen sobre esta otra clase de preguntas:

▼ ¿Será verdad que un pollito y un perro pueden conversar?

▼ ¿Quiénes son los únicos seres que pueden hacer eso?



(b) Guía comprensión textual 5 grado

Lee el siguiente texto:

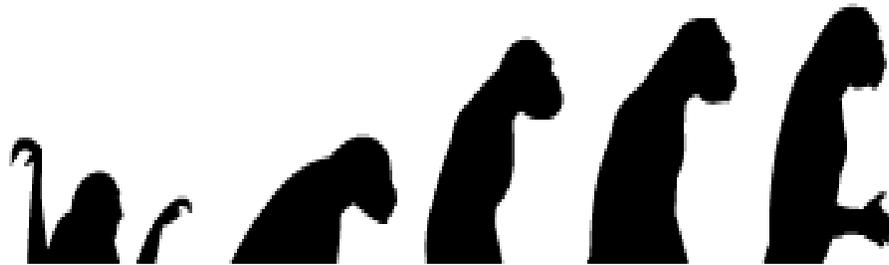


¿Era primitivo el lenguaje de los hombres primitivos?

Sobre el lenguaje de los hombres primitivos sólo podemos hacernos unas ideas de lo que pudo haber pasado. Es decir, sólo podemos hacer unas hipótesis, pues nunca podremos saber exactamente lo que pasó en la época de los hombres primitivos.

Pero las hipótesis que se hagan tienen que ser lógicas, sus razones se deben poder exponer.

Por ejemplo, muchas personas piensan que los hombres primitivos no hablaban, que luego se empezaron a comunicar mediante señas, y que más tarde empezaron a comunicarse con palabras. Pero si un hombre primitivo quería construir, por ejemplo, un hacha, ¿cómo se lo comunicaba a otro?, ¿cómo hacía para que el otro le ayudara? No era posible señalar el hacha, pues las hachas no existen en la naturaleza. No era posible señalar un objeto parecido de la naturaleza, pues el propósito del hacha sólo lo cumple un instrumento hecho por los seres humanos. ¿Cómo podría indicarle un ser humano a otro que era bueno sembrar para tener una cosecha tiempo después? No podía señalársela porque la cosecha sólo existiría después.



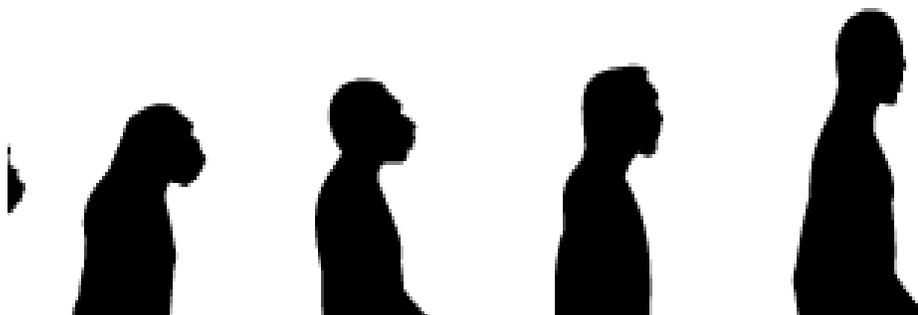
Los hallazgos de asentamientos humanos muy antiguos ya revelan que los seres humanos llevaban a cabo actividades muy complejas que requerían un lenguaje igual de complejo; actividades tales como encender el fuego, construir instrumentos, enterrar los muertos, organizar la caza de un animal, contar relatos mediante pinturas en las paredes, etc.



Todos estos ejemplos nos sirven para plantear la siguiente hipótesis: no es posible pensar que los hombres primitivos tenían un lenguaje primitivo; así no tuvieron las facilidades que tenemos hoy, su lenguaje tenía que ser tan complejo como el nuestro, así nosotros fabriquemos otros objetos y tengamos otras costumbres.

Los ejemplos muestran que el lenguaje no sólo se refiere a las cosas que están, sino a las que no están, a las que no existen, a las cosas que pueden ser creadas por los mismos seres que se comunican. Por eso cualquier lenguaje humano, sea de una comunidad con muchos objetos, o de una comunidad con muy pocos objetos, permite referirse a los eventos que ya pasaron o a los que no han pasado, así como a lugares distintos de aquel en el que se está hablando.

En conclusión, tiene más razones la hipótesis de que el lenguaje de los llamados hombres primitivos no era un lenguaje primitivo... aunque es sólo una hipótesis.





1. La lectura anterior, ¿les da algunas ideas en relación con la conversación que tuvieron antes?
 - ¿Están de acuerdo con lo que dice la lectura?
 - ¿Saben de algún libro donde puedan seguir investigando sobre ese tema?
 - ¿Han oído y visto imágenes sobre ese tema en algún programa de televisión? ¿Cuál programa?, ¿qué decía?
 - ¿Cuáles son las partes de las palabras orales?

2. Escojan la alternativa que les parezca más completa:
 - a. La palabra oral es el **sonido**.
 - b. La palabra oral es el **significado**.
 - c. La palabra oral tiene el **sonido** y el **significado**.

3. Respondan las siguientes preguntas:
 - Es cierto que la palabra oral tiene **sonido**, pero no solamente eso, ¿por qué?
 - ¿Qué pasaría si las palabras solamente tuvieran sonido?
 - Es cierto que la palabra oral tiene **significado**, pero no solamente eso, ¿por qué?
 - ¿Qué pasaría si las palabras solamente tuvieran significado?

4. Comparen sus respuestas. Si son diferentes, expliquen por qué. Si es necesario cambien sus respuestas.



ANEXO 9

ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

(a) Guía Producción textual 3 grado

Guía 4. ¡Vamos a escribir cartas!

Exploración de saberes previos

- Escoge una de estas situaciones:
 - Saludar a un amigo
 - Presentar excusas
 - Solicitar un permiso
 - Decirle a un amigo que lo extrañas
 - Enviar una felicitación a un primo que se graduó
- Imagina y completa en cada caso:
 - Quién enviará este mensaje
 - A quién se lo enviará
 - Para qué lo enviará: motivo

Caso	Quién enviará el mensaje	A quién lo enviará	Para qué enviará este mensaje
Saludar a un amigo			
Presentar excusas			
Solicitar un permiso			
Decirle a un amigo que lo extraña			
Enviar una felicitación a un primo que se graduó			

1. Conversen sobre lo siguiente:

- ▼ ¿A veces es necesario comunicarse con personas que viven lejos?
¿Por qué?
- ▼ ¿Cómo se pueden comunicar las personas que no viven cerca?
- ▼ En sus casas, ¿a veces alguien recibe cartas?

2. Ahora van a leer una carta. Es escrita por un niño y apareció en la revista *Los Manos*, que publicaba el periódico *El Espectador*. Pero antes de leer la carta, conversen sobre las siguientes preguntas:

- ▼ ¿Saben qué es un periódico?
- ▼ ¿Hay periódicos en la escuela? Si así es, tomen uno y obsérvenlo.
- ▼ En sus casas, ¿hay periódicos?, ¿qué hacen los adultos con los periódicos?, ¿qué hacen ustedes con los periódicos?

Ahora sí, la carta:



1. ¿Les parece que alguien podría ayudarles a mejorar algo de la escuela? Si no pueden hablar con esa persona, entonces envíenle una carta. Por ejemplo, el alcalde del municipio, el supervisor o director de núcleo educativo, la persona que dirige la biblioteca pública... cuéntenle en qué podría esa persona ayudar a la escuela.

- ▼ Discutan sobre qué debe decir la carta, o sea sobre su **contenido**.
- ▼ ¿A quién pondrán de destinatario?
- ▼ ¿A quién pondrán de remitente?
- ▼ ¿Pondrán la fecha?
- ▼ ¿Pondrán el lugar donde está la escuela?
- ▼ ¿Quién firmará la carta?

2. Cuando la carta esté lista, inviten a un niño de grado quinto para ver si a él le parece que algo de la carta se podría mejorar.

Pidan al profesor que les ayude a enviar la carta y que les explique cómo estar atentos a la respuesta.

Nivelemos Lenguaje - Grado 2

(b) Guía de producción textual 5 grado

Guía 4. El lenguaje también sirve para conocer

Exploración de saberes previos

1. Imagina que te piden hacer un escrito sobre los lugares turísticos de tu región. Para ello es recomendable que completes la siguiente ficha.

Tema: lugares turísticos de mi región
Lugares donde buscaría información
Libros que me pueden informar sobre el tema
Otros medios que me informan sobre lugares turísticos
Personas a quienes les preguntaría

2. Cómo presentarías tu escrito.

3. ¿Cómo iniciarías el escrito?

4. ¿Cómo lo continuarías?

5. ¿Cómo lo terminarías?

1. Pide a los de tu casa que te hablen sobre la tradición que más se conserve y más se respete en la comunidad. Puede ser una creencia, una fiesta, una costumbre, una leyenda, etc.



Carnaval de Barranquilla

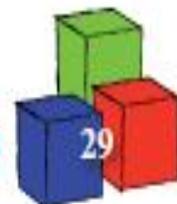
- ✦ Piensa qué es lo más importante que ellos cuentan sobre esa tradición.
- ✦ Lo más importante te servirá de **idea principal** para escribir un párrafo sobre esa tradición.
- ✦ El propósito del párrafo será comunicar claramente la idea principal, para que otros niños de Escuela Nueva puedan leerla en el *Libro de los niños*.
- ✦ Primero haz un diagrama de lo que vas a escribir y luego escribe el párrafo.



2. Después de que lo revisen entre todos, pégalo en el *Libro de los niños*.

El que organiza sus ideas se hace entender.

Ministerio de Educación Nacional



- ¿Los idiomas van cambiando a medida que cambian las sociedades en donde la gente los habla? ¿Por qué?
- ¿Habrá idiomas en los que sea más fácil expresar ciertas ideas? ¿Por qué?
- ¿Ustedes piensan que hay idiomas con más palabras que otros? ¿Por qué?
- ¿Habrá un límite para el número de palabras que un idioma puede tener? ¿Por qué?
- Si aparece un nuevo objeto, ¿cómo es posible nombrarlo, si el idioma ya existía antes?
- ¿Con señas se puede expresar todo lo que se expresa con las palabras? ¿Pueden poner ejemplos?
- ¿Habrá cosas que se dicen en un idioma y que no se pueden decir en otro? ¿Por qué?
- ¿Cómo se podrían tener ideas si no habláramos una lengua? ¿Pueden poner ejemplos?
- ¿Hay idiomas más completos que otros? ¿Por qué?
- Cuando ustedes comunican algo con señas, ¿piensan en palabras? ¿Por qué?
- Y cuando intentan entender lo que otros quieren comunicar con señas, ¿piensan en palabras? ¿Por qué?

Cuenten al profesor lo que conversaron.



2. Escribe las conclusiones que sacaste de la conversación.



"El castellano es el idioma oficial de Colombia. Los lenguas

ANEXO 10

Cuestionario reflexión aspectos didácticos y metodológicos basado en EBC post PTA

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN GESTIÓN
CUESTIONARIO DE ASPECTOS METODOLOGICOS Y PEDAGÓGICOS – LENGUAJE GRADOS 3° Y 5°.

Respetado docente:

Este cuestionario tiene como objeto identificar elementos que nos permitan tener una idea de su práctica pedagógica relacionada con los estándares básicos de competencia y que aspectos son relevantes para evaluar la incidencia del PTA en el desempeño de los estudiantes.

1. IDENTIFICACIÓN				
DATOS DEL DOCENTE ENCARGADO DEL AREA DE LENGUAJE				
1. Fecha de diligenciamiento: _____				
3. Institución Educativa: _____				
4. Grado: _____				
2. TEMAS TRABAJADOS				
1. Indique, ¿cuáles de los siguientes temas ha trabajado en clase en este curso?				
EJE DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN	TEMA	SI	NO	DESCRIBA LA ACTIVIDAD QUE REALIZA PARA DESARROLLA EL TEMA
PROCESOS DE COMUNICACIÓN Identifique cuáles de las siguientes actividades de <u>comunicación</u> y <u>significación</u> realizó el estudiante:	Vocabulario (buscar palabras desconocidas en un texto).			
	Ortografía (uso de signos de puntuación, mayúsculas)			
	Partes de la oración sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, otras).			
	Descripción de lugares, personas y cosas.			
INTERPRETACIÓN TEXTUAL Identifique cuáles de los siguientes actividades de <u>interpretación textual</u> realizó el estudiante:	Identificación y descripción de lugares, personajes, situaciones y acciones en un texto			
	Comprensión de textos (lectura de un texto y resolución de interrogantes)			
	Interpretación de mensajes de medios de comunicación (vayas publicitaria, radio, prensa).			
	Comentario y/u opiniones sobre textos leídos			
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Redactar cuentos e historias			
	Inventar rimas y canciones			
	Redacción de textos			

Identifique cuáles de los siguientes actividades de <u>producción textual</u> realizó el estudiante:	Noticias y mensajes publicitarios			
3. Indique, cuáles de las siguientes actividades desarrolladas por el estudiante ha EVALUADO O VALORADO en este curso:				
ACTIVIDAD EVALUADA	SI	NO	DESCRIBA COMO FUE EVALUADA	
Vocabulario				
Ortografía y uso de signos de puntuación.				
Partes de la oración (morfosintaxis)				
Descripción de lugares, personas y cosas. (Semántica-Pragmática)				
Comprensión de textos				
Resumen de textos				
Producción de textos				

ANEXO 11

Respuestas Cuestionario aspectos didácticos y metodológicos basado en EBC post PTA

EJE DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN COMPETENCIAS Y COMPONENTES	TEMA	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
1. PROCESOS DE COMUNICACIÓN Identifique cuáles de las siguientes actividades de comunicación y significación se han realizado	Vocabulario (buscar palabras desconocidas en un texto).	✓	✓	✓	✓
	Ortografía (uso de signos de puntuación, mayúsculas)	✓	✓	✗	✓
	Partes de la oración sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, otras).	✓	✗	✓	✗
	Descripción de lugares, personas y cosas.	✓	✓	✓	✓
2.INTERPRETACIÓN TEXTUAL Identifique cuáles de los siguientes actividades de interpretación textual ha realizado el estudiante:	Identificación y descripción de lugares, personajes, situaciones y acciones en un texto	✓	✓	✓	✓
	Comprensión de textos (lectura de un texto y resolución de interrogantes)	✓	✓	✓	✓
	Comentario y/u opiniones sobre textos leídos	✓	✓	✓	✓
3.PRODUCCIÓN TEXTUAL Identifique cuáles de los siguientes actividades de producción textual ha realizado el estudiante:	Redactar cuentos e historias	✓	✓	✓	✓
	Inventar rimas y canciones	✓	✓	✗	✗
	Redacción de textos de opinión	✗	✗	✓	✗
	Noticias y mensajes publicitarios	✗	✓	✗	✓
2. Indique, cuáles de los siguientes aspectos de evaluación se llevaron a cabo en las actividades de español, desarrolladas:					
Proceso de evaluación de componentes	Vocabulario	✓	✓	✓	✓
	Ortografía y uso de signos de puntuación.	✓	✓	✓	✓
	Partes de la oración (morfosintaxis)	✓	✗	✓	✗
	Descripción de lugares, personas y cosas. (Semántica-Pragmática)	✓	✓	✓	✓
	Comprensión de textos	✓	✓	✓	✓
	Resumen de textos	✓	✗	✓	✓
	Producción de textos	✗	✓	✗	✓

ANEXO 12

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LENGUAJE SUGERIDA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN SITUADA

Nombre de Estrategia	Dificultad	Descripción	¿Qué debe saber el docente?	Insumos	Alternativas a partir del contexto
Proceso lector	Mecanización / Instrumentalización del proceso lector (Pedagogía/didáctica de la literatura)	Los estudiantes tiene algunas dificultades para identificar ideas principales y secundarias	Reconocer las características especiales de los textos literarios en la formación de los estudiantes y los principios y técnicas de articulación adecuada y pertinente en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Lineamientos, EBC, materiales educativos.	Recuperar / Reescribir textos literarios propios de los contextos específicos. Obtener versiones alternativas de los textos y ampliar así el campo de acción del texto literario y su aspecto meramente lúdico.
Producción Escrita	identificación características de textos escritos	Los estudiantes tienen dificultades para escribir ideas principales y secundarias	Diseño de actividades de consolidación de características y conceptos que permitan a los estudiantes elaborar textos escritos	Lineamientos, EBC, materiales educativos, modelos pedagógicos y criterios de selección de textos literarios pertinentes.	Elaboración secuencial de las características de cada tipo de texto escrito. Formación y acompañamiento continuo
Criterio selección de textos y material	claridad para la selección de textos literarios	Claridad entre los docentes sobre los criterios para seleccionar textos pertinentes para los intereses y propósitos educativos	Identificación de posibles criterios de selección de los textos literarios.	Lineamientos, EBC, materiales educativos, modelos pedagógicos y criterios de selección de textos literarios pertinentes.	Buscar apoyo de bibliotecólogos, colegas, tutores y formadores Formación y acompañamiento continuo

Tabla 23. Estrategias didácticas sugeridas para fortalecimiento de la formación situada

ANEXO 13

SOCIALIZACIÓN RESULTADOS INVESTIGACIÓN

Bogotá, D.C.
Mayo 26 de 2015

Docentes IE Las Villas - Soacha
Tutora PTA- Entidad Territorial Soacha

ASUNTO: Informe investigación programa PTA.

Estimadas profesoras:

Ante todo agradezco la oportunidad de haberme permitido realizar mi trabajo de investigación al interior de su institución.

Luego de llevar a cabo un seguimiento a las jornadas de formación del PTA, a los acompañamientos en aula de algunas sesiones y evaluar los resultados de las pruebas Saber 3° y 5° del área de lenguaje 2012 – 2013, con el fin de evaluar la incidencia del componente de formación situada del PTA en el resultado de las pruebas Saber 3° y 5° la investigación arrojó los siguientes resultados:

1. El diagnóstico llevado a cabo con respecto a la percepción inicial del programa para la transformación de la Calidad “todos a aprender”, indica que la implementación del programa y su componente de formación situada, fue desde el inicio recibida de forma positiva por los docentes de la institución Las Villas de Soacha, en la medida en que consideran que el programa y en especial el componente de formación les ha entregado herramientas didácticas y pedagógicas que, a través de comunidades de aprendizaje pueden contribuir al mejoramiento de la calidad en la formación de los estudiantes y por ende de las pruebas Saber, sin embargo de acuerdo a los resultados es importante hacer mayor difusión de las prácticas en aula por parte de los docentes .
2. Teniendo en cuenta el resultado de las pruebas Saber analizadas, el componente de formación situada debe seguir trabajando en torno a las relaciones entre aprendizaje, contenidos curriculares, didácticas y ambientes de aprendizaje. Esto significa que los talleres y el proceso de formación situada han de privilegiar reflexiones con los docentes acerca de los ambientes que deben ser fomentados para trabajar determinados contenidos que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes; de igual forma el acompañamiento a los docentes alimenta la construcción de herramientas que facilitan la participación de todos los estudiantes en el aula. Esto indica hacer seguimiento a las actividades de los estudiantes en el aula y fortalecer las comunidades de aprendizaje.
3. Tras el análisis de los resultados de las pruebas Saber y las observaciones a las jornadas de formación y a algunas clases se puede decir que la incidencia del

componente de formación situada en el resultado de las pruebas se basa en el hecho de que se despertaron motivaciones respecto al niño y al docente que permitieron enfatizar en la lectura, la comprensión y la producción de textos y esto se hizo evidente en la mejora de los resultados de las pruebas Saber 3° y 5°, en cuanto a la competencia comunicativa lectora y los componentes semántico en grado 3 y semántico y pragmático en grado 5, sin embargo se requiere mejores prácticas en aula, desarrollo de la totalidad de las actividades sugeridas en las jornadas de formación y uso de todos los materiales ofrecidos por el programa para mejorar en aspectos como la coherencia y la cohesión relacionados con el componente sintáctico y la competencia comunicativa escritora.

4. Adjunto **propuesta de gestión académica diseñada para el fortalecimiento de la formación situada en el marco del plan de mejoramiento de la institución educativa**, la cual constituye una alternativa para ser empleada dentro del contexto de la institución y otras instituciones de la entidad territorial de Soacha, en la medida en que al establecer la formación situada con la jornadas de planeación al interior de cada institución y acompañamiento constante entre pares docentes, se pueden obtener mejores prácticas de aula dadas por una mejor secuencia didáctica y una reflexión objetiva. Esta propuesta puede ser implantada mediante la estructura del ciclo PHVA, instrumento que desde la gestión educativa, ayuda a garantizar el desarrollo y seguimiento de todas las acciones, funciones, estrategias y procesos que requiere una propuesta educativa.

Reitero mi agradecimiento y garantizo que esta investigación tendrá fines estrictamente académicos y, en caso de que requieran alguna información adicional estoy dispuesta a ofrecerla.

Atentamente,

AIDÉ LIZARAZO VILLALOBOS
C.C. # 51.990.348 de Bogotá D.C.
Estudiante Maestría en Educación – Énfasis en Gestión
Universidad Libre

ANEXO 14

FOTOS



Estudiantes grado 5 realizando actividades



Docentes reunidos con tutora PTA Jornada socialización investigación