



**Articulación entre el currículo de Lengua Castellana y los resultados del componente de lectura crítica de las pruebas saber 11°, en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba.**

**María Elena Martínez Molina ID 741019**

**Leida María Rivero Vásquez ID: 740920**

**Maestría en Educación, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios**

**Eje de Investigación**

**Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**

**Gestión Educativa y Curricular para la Formación**

**Lylliana Vásquez Benítez**

**Profesor líder**

**Lylliana Vásquez Benítez**

**Profesor Tutor**

**Octubre 29, 2021**

## **Dedicatoria**

Dedico este logro a mi madre por ser mi mejor ejemplo de superación, a mis hermanos por creer en mí en todo momento, y a la familia que Dios me permitió construir contigo, David; y especialmente a Mateo, nuestro regalo de Dios.

-----

Dedico este logro a mis padres por su amor incondicional y confianza. A mi padre por su apoyo inmensurable, a Manuel, el mejor hermano del mundo, y a Juliana, la dueña de nuestras vidas.

## **Agradecimientos**

En primera instancia agradecemos a Dios por permitirnos concretar este proyecto; nos acompañó en todo momento siendo fuente de sabiduría y entendimiento. Agradecemos a la Institución Educativa Las Mercedes de Chinú – Córdoba, a sus docentes del área de lengua castellana, coordinador académico y especialmente a su rector William Fuentes, por la disponibilidad y carisma.

Agradecemos a la profesora Lylliana Vásquez, nuestra asesora de tesis, por su valioso aporte a nuestra formación profesional e investigativa. A la profesora Ítala Portacio, por su disposición y motivación a lo largo del proceso. Y a todos los amigos que, directa e indirectamente, se vincularon a este sueño.

## Ficha bibliográfica

<b>CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-</b>	
<b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b>	
<b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-</b>	
<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Programa académico</b>	Maestría en Educación, metodología a distancia, modalidad virtual.
<b>Acceso al documento</b>	Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
<b>Título del documento</b>	Articulación entre el currículo de Lengua Castellana y los resultados del componente de lectura crítica de las pruebas saber 11°, en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba.
<b>Autor(es)</b>	María Elena Martínez Molina & Leida María Rivero Vásquez
<b>Director de tesis</b>	Lylliana Vásquez Benítez
<b>Asesor de tesis</b>	Lylliana Vásquez Benítez
<b>Publicación</b>	
<b>Palabras Claves</b>	Currículo, competencia, lectura crítica, evaluación y prueba Saber.
<b>2. Descripción</b>	
<p>La presente investigación se realizó en el ámbito de la gestión educativa curricular para la formación; cuyo objetivo principal fue establecer la articulación entre el diseño curricular del área de lengua castellana y las competencias evaluadas en el componente de lectura crítica, con el fin de establecer su incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje y los resultados institucionales obtenidos en los años 2018, 2019 y 2020 en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba. La investigación fue abordada a partir de un enfoque de investigación cualitativa con diseño de teoría fundamentada- sistemático que permitió el análisis detallado y organizado de los datos; entre las técnicas empleadas se destacan la entrevista</p>	

semiestructurada, la encuesta con escala de Likert y el análisis documental. Realizar evaluación curricular posibilita comprender la práctica pedagógica como un escenario en constante cambios, pues este tipo de análisis ofrece información sobre las necesidades, fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora que tiene una institución. Ahora bien, el análisis permitió concluir que el plan de área de la institución propone, entre líneas, el trabajo de las competencias evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11; sin embargo, los docentes no evidencian dominio y claridad de los objetivos evaluativos de dicho contenido de la prueba. En ese mismo orden de ideas, se evidenció a través del análisis documental que el trabajo del área no aborda todas las competencias evaluadas en la prueba, pues centra su atención en los elementos locales del texto (primera competencia), lo que podría justificar el porcentaje mínimo de estudiantes que alcanzan el nivel tres de la prueba que tiene que ver con la capacidad crítica de lectura.

### 3. Fuentes

- Brovelli , M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, 4, 101 - 122.
- Casarini Ratto, M. (2016). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Cerda Gutiérrez , H. (2000). *La evaluación como experiencia total: logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Magisterio.
- Copete Castillo, M. (2015). Evaluación curricular en la Escuela Pedagógica de la Provincia de Pinar del Río. *CUBAEDUCA*, 1, 1-19.
- De Zubiría Samper, J. (2014). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Magisterio.
- Díaz - Barriga , F., Lule González, M., Pacheco Pizón, D., Saad Dayán , E., & Roja Drummond, S. (2012). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Díaz Villa , M. (2015). La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad. *[Con]textos*, 4, 19-30.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación . (2018). Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación 2018 -2 .
- Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación . (2019). Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación 2019 -4.
- Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación 2020 - 4.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES. (2018). *Marco de referencia para la evaluación, ICFES: modulo de lectura crítica*. ICFES.

- López - Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa* (1 ed.). Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ñaupá Paitán, H. (2018). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos. En *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de tesis* (5ta ed., págs. 271-319). Ediciones de la U.
- Posner, G. (2007). *Análisis del currículo* (Tercera ed.). McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. C.V.
- Vigo Vargas, O. (2013). Polémica alrededor del concepto competencia. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2, 122-130.

#### **4. Contenidos**

El proyecto de investigación titulado “Articulación entre el currículo de Lengua Castellana y los resultados de las pruebas saber 11° en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba”, tiene como objetivo principal analizar la relación existente entre el currículo de lengua castellana de la Institución Educativa Las Mercedes de Chinú Córdoba y las competencias evaluadas por la prueba Saber 11 en el componente de lectura crítica con el fin de comprender su incidencia frente a los resultados obtenidos en los años 2018, 2019 y 2020. La propuesta parte de los bajos resultados que presentó la institución en los tres años consecutivos, considerando que la evaluación curricular podría ofrecer información relevante para comprender la situación y ofrecer alternativas de mejoramiento institucional. Dicho análisis se realizó bajo los supuestos metodológicos de Díaz – Barriga et al. (2012) para realizar evaluación interna del currículo a partir de términos de eficacia y eficiencia, y el análisis de unos tópicos al interior de cada una de las categorías mencionadas.

#### **5. Método de investigación**

Para el desarrollo de la investigación, se empleó un diseño de teoría fundamentada de tipo sistemático que se destaca por su riqueza interpretativa y contextual; y por la relevancia que tienen los datos en la interpretación del fenómeno estudiado. De acuerdo con lo anterior, se destaca que el proceso investigativo fue orientado a partir de las siguientes categorías de análisis: contexto nacional e internacional de la enseñanza de lengua castellana, componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11, diseño curricular del área, los resultados de la I.E y la artícuación de los dos últimos.

Los instrumentos de recolección de la información empleados fueron la entrevista, la encuesta con escala de likert y la revisión de documentos. La muestra estudiantil estuvo constituida por 62 estudiantes del último grado escolar que representan el 47.3 % de la población estudiantil de la media académica del año 2021. La muestra docente estuvo conformada por dos profesionales responsables de guiar y afianzar los procesos académicos de los distintos niveles de básica primaria, básica secundaria y media del área de lengua castellana. Un coordinador académico que conoce, evalúa y aprueba el diseño e implementación de estrategias, recursos y planes de clase.

### **6. Principales resultados de la investigación**

Al finalizar la recolección de información, se pueden destacar los siguientes hallazgos: en primera instancia, el diseño curricular del área está determinado por los documentos que en términos nacionales sustentan la enseñanza de lengua castellana. Sin embargo, no está articulado de manera clara con las competencias que evalúa la prueba, y, además, el plan de área no tiene en cuenta todos los subprocesos de los estándares, pues a lo largo del año escolar se trabaja uno o dos, dejando de lado el resto de subprocesos que son necesarios para alcanzar el estándar, por tal razón, los planes de clase de los docentes evidencian poco trabajo al respecto; se hace énfasis en unos procesos más que en otros. También vale la pena destacar que existe cierta ausencia de dominio conceptual y metodológico de los docentes sobre el área que les compete enseñar.

### **7. Conclusiones y Recomendaciones**

El currículo del área de lengua castellana de la institución está articulado con los documentos que reglamentan conceptual y pedagógicamente el área; sin embargo, en la puesta en marcha de este se generan inconsistencias relacionadas con la congruencia, la continuidad, la viabilidad y vigencia del plan, pues en gran medida la desactualización que evidenciaron los docentes determina las dificultades que presenta la I.E. para desarrollar un plan curricular que responde a las exigencias del componente de lectura crítica; en ese sentido, se determinó que sí existe una incidencia del plan de área (en términos prácticos) en los resultados obtenidos por los estudiantes.

A partir de los hallazgos de la investigación, se puede mencionar la necesidad de articular eficazmente el plan de área de lengua castellana de la institución con las competencias propuestas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11; asimismo, crear un espacio de formación docente que permita fortalecer los fundamentos teóricos y metodológicos de la práctica docente, puesto que se evidenciaron falencias en ese sentido; es necesario lo anterior teniendo en cuenta que

desde el año 2000 el Ministerio de Educación planteó a través de los Estándares Básicos el trabajo por competencias en las áreas básicas del saber.

<b>Elaborado por:</b>	María Elena Martínez Molina & Leida María Rivero Vásquez
<b>Revisado por:</b>	
<b>Fecha de examen de grado:</b>	

## Contenido

Dedicatoria .....	ii
Agradecimientos .....	iii
Ficha bibliográfica .....	iv
Lista de figuras .....	xi
Lista de tablas .....	xii
Introducción .....	1
<b>2. Capítulo 1: Planteamiento del problema de investigación .....</b>	<b>3</b>
2.1. Antecedentes .....	3
2.2. Planteamiento del problema de investigación .....	5
2.3. Descripción y formulación del problema de investigación .....	7
2.4. Justificación.....	11
2.5. Objetivos .....	13
2.5.1. Objetivo general .....	13
2.5.2. Objetivos específicos.....	14
2.6. Supuestos.....	14
2.7. Delimitaciones.....	14
2.8. Glosario de términos. ....	15
2.8.1. Competencia.....	15
2.8.2. Currículo.....	15
2.8.3. Evaluación.....	15
2.8.4. Educación.....	15
<b>3. Capítulo 2 Marco teórico.....</b>	<b>17</b>
3.1. Currículo .....	17
3.1.1. Concepciones sobre el concepto de currículo y construcción curricular.....	17
3.1.2. Tipos del currículo .....	19
3.2. Evaluación.....	22
3.2.1. La evaluación curricular: el modelo CIPP de Stufflebeam y la evaluación de proceso (interna) 23	
3.3. Competencia.....	26
3.3.1. Complejidad del término de competencia .....	26
3.3.2. Concepto de competencias en el contexto educativo .....	27
3.3.3. El tema de las competencias en las escuelas colombianas .....	30
3.4. Formación en lenguaje en las escuelas colombianas.....	31

3.5.	Componente de lectura crítica en la Prueba Saber 11 .....	35
4.	Capítulo 3 Método.....	38
4.1.	Enfoque metodológico .....	38
4.2.	Diseño de la investigación.....	39
4.3.	Población.....	39
4.4.	Muestra.....	40
4.5.	Categorización.....	41
4.6.	Instrumentos .....	42
4.6.1.	Entrevista.....	42
4.6.2.	Encuesta con escala de likert.....	43
4.6.3.	Revisión de documentos.....	44
4.6.4.	Validación de instrumentos .....	44
4.6.5.	Procedimiento de aplicación de instrumento.....	45
4.7.	Fases.....	46
4.8.	Análisis de los datos .....	46
4.8.1.	La entrevista .....	46
4.8.2.	La encuesta.....	47
4.8.3.	El análisis documental.....	47
5.	Capítulo 4: Resultados .....	48
5.1.	Análisis de la entrevista aplicada a docentes de área .....	48
5.2.	Análisis de la entrevista al directivo docente .....	56
5.3.	Análisis de la encuesta a estudiantes.....	60
5.4.	Ánálisis de la revisión documental.....	65
6.	Capítulo 5 Conclusiones.....	71
6.1.	Principales hallazgos .....	72
6.1.1.	Eficiencia.....	72
6.1.2.	Eficacia.....	74
6.2.	Generación de nuevas ideas .....	76
6.3.	Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos .....	77
6.4.	Limitantes.....	78
6.5.	Nuevas preguntas de investigación .....	79
6.6.	Recomendaciones (optativo) .....	79
	Referencias.....	81
	Apéndice A. Entrevista docente de área.....	85

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> .....	8
<b>Figura 2</b> .....	9
<b>Figura 3</b> .....	10
<b>Figura 4</b> .....	41
<b>Figura 5</b> .....	61
<b>Figura 6</b> .....	61
<b>Figura 7</b> .....	63
<b>Figura 8</b> .....	63
<b>Figura 9</b> .....	63
<b>Figura 10</b> .....	63
<b>Figura 11</b> .....	64

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1</b> .....	25
<b>Tabla 2</b> .....	36
<b>Tabla 3</b> .....	42
<b>Tabla 4</b> .....	48
<b>Tabla 5</b> .....	56
<b>Tabla 6</b> .....	65

## **Introducción**

La evaluación curricular puede ser vista como una posibilidad para mejorar las prácticas pedagógicas a través del análisis objetivo del contexto y sus implicaciones. Es un proceso necesario para brindar oportunidades de reconstrucción y mejora educativa, pues ofrece datos valiosos que pueden orientar la toma de decisiones; partiendo de ello, nace la propuesta de analizar la incidencia del diseño curricular de lengua castellana en los resultados del componente de lectura crítica de la Institución Educativas Las Mercedes de Chinú – Córdoba, ya que resultaba preocupante el bajo número de estudiantes que alcanzó el nivel superior de lectura en la prueba Saber 11 en años 2018, 2019 y 2020.

Una de las fases iniciales de la investigación consistió en una revisión de la literatura relacionada con el tema de investigación; en ese aspecto se encontró un marco de referencia que orientó metodológica y teóricamente el proyecto. Entre los principales referentes se destacan Brovelli (2001), Cerda (2000), De Zubiria (2014), Diaz – Barriga et al. (2012), Posner (2007), Tobón (2005) y Vigo Vargas (2013), MEN (1998), MEN (2002) e ICFES (2018).

La investigación se sustentó bajo la necesidad de realizar un análisis y evaluación curricular del plan de área de lengua castellana a la luz de las competencias evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11°, pues esto representaría un aporte importante para la institución en términos de mejoramiento y actualizaciones de sus procesos, teniendo en cuenta que ofrecería información objetiva sobre las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza de la lengua.

Las categorías conceptuales que determinaron el abordaje de la investigación fueron el concepto de currículo, clases de currículo, evaluación curricular, concepto de competencia en el marco educativo y las competencias del componente de lectura crítica de la prueba Saber 11.

La investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque de investigación cualitativa con diseño de teoría fundamentada- sistemático que pudo contribuir a la interpretación minuciosa y organizada de la información obtenida; las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada, la encuesta con escala de Likert y el análisis documental.

La evaluación del currículo de lengua castellana de la I.E. Las Mercedes, se realizó a partir de la propuesta en el modelo de evaluación interna que establece Diaz – Barriga et al. (2012), en el cual plantea evaluar el plan curricular a partir de eficacia y la eficiencia, a través de varias categorías como la congruencia, viabilidad, continuidad e integridad, vigencia, cumplimiento del plan y rendimiento académico.

A partir de este modelo, se pudo determinar existe incidencia del plan curricular del área de lengua castellana y los resultados obtenidos en los últimos tres años, puesto el trabajo de aula centra su atención en los niveles 1 y 2 de lectura, enfatiza el trabajo en los textos continuos y deja de lado los otros formatos de texto, asimismo, los docentes que le dan vida al plan de área no cuentan con la actualización necesaria para poner en marcha un plan curricular que pueda responder a las exigencias de la prueba estandarizada de grado 11.

## **1. Capítulo 1: Planteamiento del problema de investigación**

En este capítulo se da a conocer la contextualización que dio origen al problema y los objetivos de investigación; de igual manera se presenta la importancia de analizar la relación existente entre el currículo de lengua castellana y la prueba saber 11 de la I.E. Las Mercedes, mediante la justificación y delimitación del contexto, la población y los apartados a evaluar.

### **1.1. Antecedentes**

Inicialmente se presenta un estado del arte del contexto internacional y nacional de las investigaciones relacionadas con la evaluación curricular del área de lengua castellana y los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.

En el contexto latinoamericano, Herrera Pavo et al. (2019) con el fin de establecer cómo los contenidos curriculares se alinean a las diferentes evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional hacen el análisis de los contenidos del currículo de Lengua y Literatura, y Matemáticas para el nivel de Bachillerato en Ecuador. Los resultados obtenidos a través del análisis de alineamiento muestran que no existe una correlación entre el currículo y las pruebas en términos de desempeño, pero sí en lo relacionado con las categorías conceptuales. Entre las conclusiones del trabajo resaltan la necesidad de un diseño de pruebas que tengan como punto de partida el currículo.

En el escenario colombiano Gómez y Velazco (2017) en su investigación titulada “complejidad y coherencia de documentos curriculares colombianos: Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje” realizaron un análisis de la segunda versión del documento Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) y la versión preliminar del

documento Mallas de Aprendizaje (MEN y Universidad de Antioquia, 2016), con el fin de evaluarlos en términos de coherencia y complejidad. La investigación estuvo orientada bajo un estudio descriptivo de tipo documental. El análisis de los dos documentos curriculares demuestra que estos buscan establecer una relación de manera directa, pero que no se logra a cabalidad, puesto que no hay una coherencia con respecto a la prueba Saber.

Ahora bien, Torres (2018) analizó la relación entre el currículo de educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Divino Niño de Rionegro - Antioquia y los componentes que evalúa Saber 11, buscando ofrecer alternativas que permitan mejorar los resultados obtenidos por la institución. Esta investigación fue realizada a través de un enfoque cualitativo – hermenéutico de orden correlacional. Las conclusiones destacan la poca concordancia entre los Estándares Básicos de Competencia propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el diseño curricular de la institución.

González (2018) por su parte, realizó una investigación sobre el currículo y sus efectos en la enseñanza de lengua castellana: un estudio de caso en secundaria. El trabajo tuvo como objetivo establecer la forma cómo se alinea o no el currículo desde una concepción amplia del mismo. Metodológicamente el estudio optó por un paradigma hermenéutico bajo el método estudio de caso. Los resultados arrojados demuestran que la desalineación curricular es evidente gracias a la naturaleza de los modos sentí-pensantes en los que se concibe la escuela.

Por su parte, Quiza (2018) en la investigación titulada “Evaluación del currículo del área de lengua castellana en relación con las pruebas Saber 11” evidenció que el plan curricular del colegio Nueva Roma I.E.D debe incluir competencias básicas que le permitan

a los estudiantes potencializar sus procesos de escritura y lectura, puesto que los resultados obtenidos en los años 2016 - 2017 no han sido satisfactorios. Las bases metodológicas del proyecto están orientadas desde un enfoque de investigación mixto con una mirada educativa.

Un año más tarde, Beltrán et al. (2019) en la investigación de enfoque cualitativo con método descriptivo titulada “La calidad de la educación en el Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco: relaciones entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA), el currículo y los resultados de las pruebas saber 11 en el período 2015-2016.” determinó que los buenos desempeños institucionales están relacionados con la articulación curricular entre los Derechos Básicos de Aprendizaje y las competencias evaluadas por la prueba.

## **1.2. Planteamiento del problema de investigación**

La prueba Saber 11 es presentada en el Decreto 869 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la educación media en Colombia; tiene entre sus objetivos monitorear la calidad de la educación, validar el grado de desarrollo de las competencias básicas propuestas por el MEN, proporcionar información sobre los procesos académicos de cada institución y determinar, en gran medida, el ingreso a la educación superior.

En los últimos años esta prueba ha cobrado mayor importancia, puesto que a través de figuras como el programa Ser Pilo Paga y las becas Andrés Bello, la comunidad estudiantil ve en las pruebas una oportunidad para acceder a la educación superior.

En ese sentido, las instituciones educativas buscan, a través de diferentes alternativas, potencializar las competencias evaluadas por dicha prueba, con el fin de

obtener resultados satisfactorios y lograr el mejoramiento de la calidad educativa. Una de estas alternativas es la evaluación curricular, entendida como un mecanismo de seguimiento al proceso educativo y una posibilidad para mejorar la práctica docente a través del análisis (contraste) de objetivos, resultados y contextos. En este sentido, Salas (s.f) afirma que la evaluación curricular:

“pretende obtener y analizar información útil a fin de juzgar y tomar decisiones respecto a la concepción, estructura, funcionamiento y resultados de un determinado currículo, a fin de garantizar la retroalimentación necesaria para mantenerlo actualizado en función de las necesidades propias del sistema educacional y de la sociedad” (p. 1).

Ahora bien, realizar una evaluación curricular es un ejercicio amplio y complejo, puesto que, según Brovelli (2001), implica analizar todas las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución. Sin embargo, por muy compleja que resulte realizarla, es estrictamente necesaria si se quiere llegar a la llamada calidad educativa.

A partir de lo anterior, surge el interés de hacer una evaluación curricular del área de la lengua castellana de la Institución Educativa Las Mercedes, del municipio de Chinú – Córdoba, con el fin de determinar la incidencia de este frente a los resultados obtenidos en las competencias evaluadas por el ICFES a través de la prueba Saber 11. El interés en esta investigación proviene del desempeño que ha obtenido la institución mencionada en las pruebas Saber 11 en los años 2018, 2019 y 2020.

### **1.3. Descripción y formulación del problema de investigación**

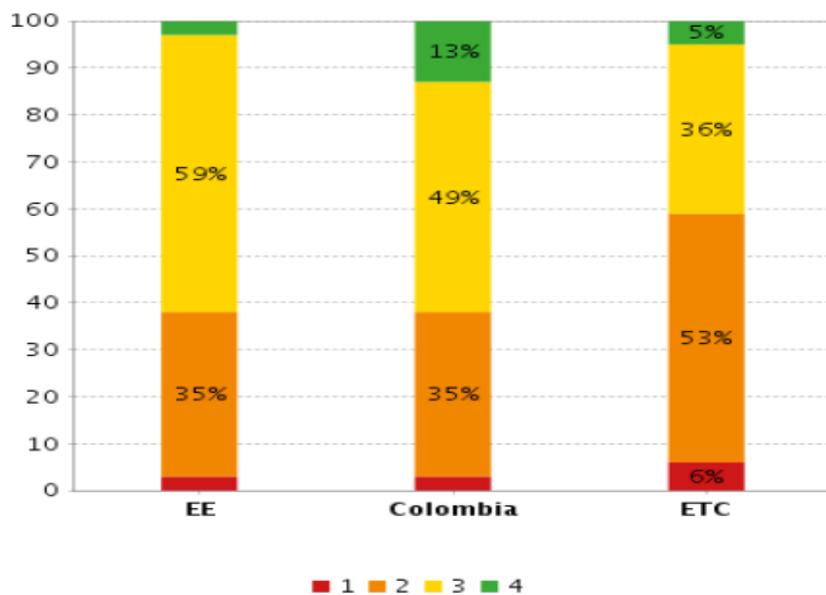
La Institución Educativa Las Mercedes está ubicada en la zona urbana del municipio de Chinú, pertenece al sector oficial y está adscrita a la Secretaría de Educación de Córdoba. Presenta un modelo pedagógico basado en el constructivismo con enfoque social. Uno de los principales objetivos de esta, es proyectarse como una de las instituciones líderes en el municipio, por lo que resulta necesario revisar y ajustar las condiciones para lograrlo.

En ese sentido, es oportuno hacer una evaluación curricular que propicie la comprensión de las situaciones y realidades del colegio para poder realizar ajustes que permitan mejorar. La evaluación por áreas es un análisis minucioso que podría arrojar respuestas y posibilidades de mejoramiento si se realiza de manera objetiva.

En el año 2018, por ejemplo, el promedio de la institución en el componente de lectura crítica fue de 53%, es decir, un punto por debajo del promedio nacional que fue de 54%. De los 63 estudiantes, solo el 3% de ellos lograron alcanzar el nivel de desempeño superior, es decir, fueron capaces de construir ideas propias a partir de los contenidos expuestos en los textos leídos. El 59% se ubicó en nivel del desempeño tres, lo que indica que fueron capaces de leer entre líneas, diferenciar secuencias textuales e identificar puntos de vista. En el nivel dos se ubicaron el 35% y el nivel uno el 3%. La siguiente figura evidencia que el porcentaje obtenido por la institución en el nivel uno y dos es igual al obtenido a nivel nacional; en el nivel tres es 10% mayor, y en el nivel cuatro es 2% menor al resto del país.

## Figura 1

*Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica*



**Figura 1.** Tomado del reporte de los resultados del examen Saber 11 por aplicación 2018-2 (ICFES, 2018).

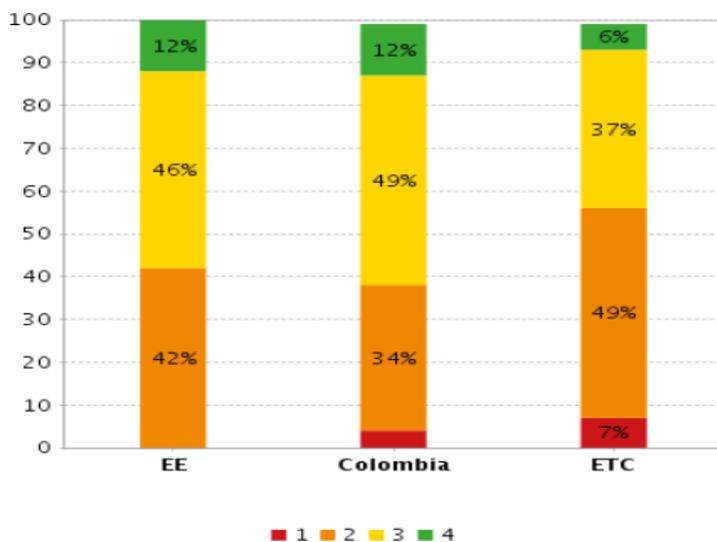
En el año 2019 la institución mantuvo el promedio en 53%, ubicándose esta vez justo en la media nacional que 53%, es decir, un punto menos que el año anterior. De los 26 estudiantes que presentaron la prueba, el 42% se ubicaron en el nivel 2, lo que indica que fueron capaces de leer literalmente e identificar contenidos locales del texto; el 46% reconoce juicios valorativos, intenciones comunicativas y estructuras textuales, por lo cual se ubicaron en nivel tres. El 12% logró ubicarse en el nivel superior, puesto que fue capaz de analizar los diferentes elementos del texto y construir puntos de vista a partir de ello.

La siguiente gráfica evidencia que ningún estudiante se ubicó en nivel uno, lo que significa que este porcentaje es menor al de Colombia; en el nivel dos el desempeño es 8 %

mayor, en el nivel tres es 3% menor, y el nivel cuatro es igual al de los establecimientos educativos del resto del país.

## Figura 2

*Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica*

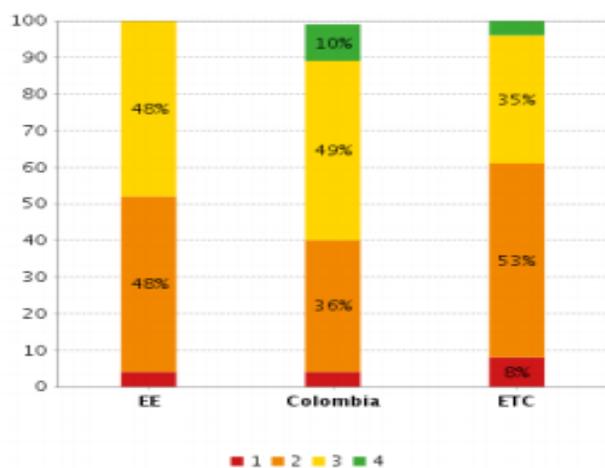


**Figura 2.** Tomado del reporte de los resultados del examen Saber 11 por aplicación 2019- 4 (ICFES, 2019).

En el año 2020 el promedio de la institución en el componente en cuestión fue de 49%, cuatro puntos por debajo de la media nacional que se mantuvo igual al año anterior. De los 58 estudiantes que presentaron la prueba se ubicaron en el nivel 1 un 4%, un 48% en el nivel dos y otro 48% en el nivel tres. Los resultados obtenidos demuestran que una cantidad considerable de estudiantes que no superan el nivel literal de lectura (nivel dos), pero otra gran mayoría identifica juicios de valor y realiza lectura inferencial. Sin embargo, resulta preocupante que haya sido nulo el número de estudiantes que logra leer y comprender críticamente un texto.

### Figura 3

*Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica*



**Figura 3.** Tomado del reporte de los resultados del examen Saber 11 por aplicación 2020-4 (ICFES, 2020).

Ahora bien, aunque el promedio de la institución se haya mantenido en 53% durante los años 2018 y 2019, hubo significativas diferencias de un año a otro en los porcentajes obtenidos en los niveles de desempeño de la prueba. El nivel uno pasó de 3% a 0%, el nivel dos de 35% a 43%, el nivel tres de 59% a 46%, y por último el nivel cuatro de 3% a 12%. En el año 2020 bajó 4 puntos con relación a los dos años anteriores, pues se obtuvo un promedio de 49%, pero esta vez con un porcentaje nulo de estudiantes en el nivel superior de lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la situación sobre el componente de lectura crítica en la Institución Educativa Las Mercedes resulta preocupante, puesto que la mayoría de los estudiantes que presentaron la prueba en esos tres años consecutivos, se ubicaron mayormente en un nivel básico; el nivel superior de lectura no es alcanzado por

un número significativo de estudiantes, pues los resultados demuestran que no están siendo competentes desde el punto de vista de la lectura crítica, y se podría llegar a cuestionar la formación que están recibiendo desde el área porque la evaluación de esta prueba recoge el proceso escolar de once años, lo que podría generar dificultades al momento de afrontar una prueba de lectura crítica en los procesos de admisión de las entidades de educación superior del país donde dicho componente es de mayor exigencia.

De lo anterior, surge el siguiente interrogante: **¿De qué manera el diseño curricular de Lengua Castellana se relaciona con el componente de lectura crítica evaluado en la prueba saber 11° y cómo afecta esto el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes?**

#### **1.4. Justificación**

La presente investigación resulta significativa en la institución educativa debido a que implica el análisis de los contenidos y la manera cómo estos están siendo abordados con el propósito de que los estudiantes obtengan un mayor dominio de las competencias básicas del área, y así la institución pueda mejorar su desempeño. En ese sentido, se hace necesario evaluar minuciosamente el currículo del área de lengua castellana a la luz de las competencias evaluadas por ICFES, a través del componente de lectura crítica, con el fin de establecer las fortalezas o debilidades del plan de estudio y su pertinencia para el trabajo por competencias que se requiere desde el área.

Si bien es cierto, todas las competencias evaluadas son importantes para el desarrollo integral y académico de los estudiantes, pero la competencia de lectura crítica está relacionada directamente con el desarrollo del lenguaje oral y escrito que son elementos

esenciales en la vida adulta, profesional y social de toda persona. Acorde con lo anterior, los lineamientos curriculares, establecen que “el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social.” (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 2018, p.18) por lo que resulta necesario que la institución sume esfuerzos en pro del mejoramiento de la enseñanza del lenguaje, pues los resultados de los últimos tres años permiten afirmar que los estudiantes que culminan su etapa escolar en la institución no tienen dominio de las competencias básicas del lenguaje.

Para lograr un mejoramiento de estas competencias, los lineamientos curriculares de lengua castellana afirman que las prácticas pedagógicas deben focalizarse en el desarrollo de competencias, la mediación debe estar encaminada a la comprensión discursiva del lenguaje en sus múltiples representaciones (MEN, 1998, p.25); en ese sentido, es necesario realizar la evaluación del currículo del área para determinar si lo anterior se está llevando a cabo, pues la evaluación curricular es entendida como un proceso sistémico, continuo, y dinámico, que permite determinar la pertinencia y coherencia entre los diferentes elementos que configuran el currículo; posibilitar el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje para alcanzar la calidad educativa.

Ahora bien, Brovelli (2001) plantea que “es necesario pensar la evaluación curricular como proceso, capaz de atender a sus diferentes momentos desde el diagnóstico, a la elaboración del diseño curricular y a su puesta en acción, como también a los resultados” (p.108). A partir de esto, la evaluación se convierte en una forma de comprender, explicar y

mejorar los procesos académicos de las instituciones educativas con el propósito de garantizar la calidad educativa.

En síntesis, realizar la evaluación curricular del área de lengua castellana de la I.E Las Mercedes ofrece información importante que podría generar un cambio positivo a largo plazo porque le permitirá a la institución encaminar sus prácticas pedagógicas del lenguaje hacia una mirada más funcional, acorde con los lineamientos ministeriales y el marco de referencia de la prueba Saber 11; esto contribuye sin duda a las necesidades institucionales y particulares de toda la población, puesto que realizar un trabajo de evaluación curricular que permita comprender los factores que intervienen en los desempeños de los estudiantes y de la institución en la prueba Saber es muy importante.

En el caso de los estudiantes, alcanzar promedios sobresalientes en la prueba, abre la posibilidad a acceder a la educación superior, teniendo en cuenta el artículo 4 de la Ley 30 (1992) establece la prueba Saber 11 como requisito para ingresar a la educación superior, esto quiere decir, que, entre mejores resultados, más posibilidades de ingreso. Además, reconociendo las implicaciones sociales del lenguaje, ser competente lingüísticamente en una exigencia en el ámbito profesional, académico, social, cultural y personal.

## **1.5. Objetivos**

### **1.5.1. Objetivo general**

Analizar la relación existente entre el currículo de lengua castellana de la Institución Educativa Las Mercedes de Chinú Córdoba y las competencias evaluadas por la prueba Saber 11 en el componente de lectura crítica con el fin de comprender su incidencia frente a los resultados obtenidos en los años 2018, 2019 y 2020.

### **1.5.2. Objetivos específicos**

- Reconocer las concepciones de enseñanza de las competencias de lengua castellana en el contexto nacional e internacional.
- Identificar las competencias planteadas en el plan de área de lengua castellana de la institución y las evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11.
- Determinar el grado de articulación existente entre el diseño curricular del área de lengua castellana y las competencias evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11.

### **1.6. Supuestos**

¿Los resultados de los estudiantes en la prueba Saber 11 con respecto al área de lengua castellana están relacionados con la poca articulación del currículo del área y las competencias evaluadas en el examen de estado?

¿Plantear un currículo acorde a los lineamientos de la Prueba Saber 11 ayudaría al mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes?

### **1.7. Delimitaciones**

La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba, adscrita a la Secretaría de Educación de este departamento. La población estudiantil estuvo compuesta por estudiantes de estratos uno y dos provenientes de la zona urbana y rural del municipio. Se evaluó únicamente el diseño curricular del área de lengua castellana, y se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en la prueba Saber 11 los años 2018, 2019 y 2020.

## **1.8. Glosario de términos.**

### **1.8.1. Competencia**

Entendida como un “conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Acuerdo 02, 2020, p. 7).

### **1.8.2. Currículo**

Casarini (2016) establece el currículo como el proyecto que determina los objetivos de la educación, el desarrollo e incorporación de la cultura y las diferentes acciones o ejecuciones que permite el cumplimiento de dichos objetivos. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia lo define como la integración de planes, programas, metodologías, planes de estudio que posibilitan el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes; se entiende en gran medida como el hilo conductor del Proyecto Educativo Institucional (MEN, 1998).

### **1.8.3. Evaluación**

Niño (1998) concibe el concepto de evaluación como “un proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismo” (p, 8).

### **1.8.4. Educación**

La ley 115 establece, en el artículo uno, que la educación es un proceso formativo que implica el desarrollo social, personal y cultural del individuo a lo largo de la vida (MEN,1994).

## **2. Capítulo 2 Marco teórico**

En el presente capítulo se abordan las categorías conceptuales que sustentan la presente investigación; estas fueron definidas teniendo en cuenta los objetivos planteados. La primera categoría tiene que ver con el concepto de currículo, clases de currículo, diseño y evaluación curricular. La segunda enfatiza en el concepto de competencia, las dificultades para definirlo y su aplicación en el ámbito educativo. La tercera está relacionada con las competencias en lenguaje que se enseñan y se evalúa en Colombia; el componente de lenguaje propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares de Competencias y el componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber.

### **2.1. Currículo**

#### **2.1.1. Concepciones sobre el concepto de currículo y construcción curricular**

Inicialmente el currículo fue asumido como un plan estipulado sobre lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender; indicaciones claras que sin duda determinan la práctica pedagógica. Sin embargo, autores como Casarini (2016) resaltan su enfoque participativo e innovador al definirlo como “un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y, por ende, una fecunda guía para el profesor” (p. 12).

En ese sentido, De Zubiría (2014) menciona que las últimas propuestas constructivistas hicieron énfasis en la necesidad de involucrar directamente a los docentes en la construcción del currículo con el fin de “garantizar su carácter flexible, abierto y contextualizado” (p.26), pues la planificación y ejecución de este se debe realizar de manera conjunta de tal forma que los objetivos planteados sean producto del análisis de las realidades y necesidades del estudiantado y la sociedad en general.

En palabras de Murillo (s.f) el currículo “representa un proyecto donde de manera explícita e implícita se concretan una serie de concepciones ideológicas, socio antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo.” (p. 1); en ese sentido, el currículo va mucho más allá de los contenidos que debe aprender el estudiante y enseñar el profesor; es entonces, un proyecto donde se concretan aspectos sociales, pedagógicos y didácticos de un contexto social.

Gimeno (2010) afirma que currículo “es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unos determinados escenarios que matizan ese proyecto” (p. 2), pues parte de las condiciones, realidades y necesidades específicas de cada plantel educativo; buscando así generar intercambios colectivos de creencias, saberes, concepciones entre todos los miembros de la comunidad.

En ese orden de ideas, la ley General de Educación en Colombia establece en el artículo 76 que el currículo es

“el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (MEN, 1994, p.117).

Ahora bien, el currículo es un plan institucional que no debe ser visto de manera general y estática, ya que los cambios e innovaciones sociales y culturales que el tiempo y el contexto determinan van modificando este constructo; es por eso que cada institución

educativa a través del diseño del currículo tiene en cuenta su propia realidad y necesidad escolar. De acuerdo a lo anterior, el artículo 77 de la Ley General de Educación (MEN, 1994) otorga autonomía a las instituciones educativas para organizar y diseñar su plan curricular de acuerdo a sus contextos y conforme a las disposiciones generales de dicha ley.

Dentro de la construcción del currículo existen concepciones, hábitos, saberes, tradiciones y conocimientos que juegan un papel fundamental para lograr la integridad de los ejes que sustentan la construcción del mismo a partir de sus fines sociales y culturales, ya que el currículo convierte a la escuela en un verdadero escenario social, pues en este se dejan establecidos contenidos, metas y visiones que caracterizan las orientaciones pedagógicas y funciones propias de la escuela que cambian en cada momento histórico que esta atraviesa.

Stenhouse (1975), citado por Barraza (2018) considera que el currículum es un “intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p.114), pues no es un ente fijo y aplicable a cualquier circunstancia y grupo humano; implica la participación de todos tanto en la construcción y aplicación.

### **2.1.2. Tipos del currículo**

El diseño, organización y construcción del currículo permite una planeación institucional de las diferentes herramientas y estrategias que le sirven al docente para la realización de su práctica. Los procesos educativos exigen un trabajo organizado y coherente que responda a las diferentes necesidades de las instituciones escolares, garantizando procesos de enseñanza y aprendizajes significativos, participativos y sociales.

Para responder a las necesidades específicas, se determina una clasificación del currículo que se adapta a las experiencias del docente, estudiante y comunidad en general.

Posner (2007) establece cinco tipos de currículos relacionados entre sí: en primera instancia, menciona el currículo oficial que contiene los objetivos, planes de estudios, procesos pedagógicos y guías curriculares; su finalidad es proporcionar guías o bases que permitan el seguimiento de los procesos ejecutados por el docente y estudiante; este está ligado al currículo operativo que es la materialización del currículo formal, su razón de ser es la práctica educativa; se determina a través de lo que se logra enseñar y los resultados de aprendizaje obtenidos. Por otro lado, el currículo oculto es el que no está oficialmente reconocido por docentes y estudiantes, pero tiene un impacto positivo en el contexto escolar en lo relacionado con aspectos y problemas sociales, culturales, ético, étnico entre otros. El currículo nulo hace referencia a aquellos contenidos que no se enseñan, y está determinado por aspectos sociales, geográficos y/o culturales. Y, por último, el currículo adicional hace referencia a las experiencias planeadas y diseñadas por fuera del currículo formal, pero que aportan a los intereses personales de los estudiantes.

En definitiva, el currículo no puede ser visto desde una mirada unificada y cerrada, debido a su carácter social y cultural, pues este engloba múltiples fenómenos de la realidad educativa, desde la planeación estratégica hasta la ejecución y evaluación de las prácticas sociales, culturales, contextuales e ideológicas de cada institución educativa.

Las dinámicas metodológicas que conforman el diseño curricular deben estar en constantes transformaciones que les permitan responder a los cambios y necesidades de

cada institución educativa, ya que la planificación de este proceso permite la determinación de la calidad de los resultados planeados y obtenidos por el plan institucional.

Tobón (2005), afirma que una de los principales problemas que ha enfrentado la construcción curricular tiene que ver con la poca o nula participación de los docentes, estudiantes y comunidad educativa en general, dado que como proyecto educativo institucional debe responder a un “proceso de construcción que debe trascender las dinámicas de imposición, para asegurar pertinencia desde las características de cada contexto específico” (Perilla, 2018, p.32).

Torres (2010) citado por Perilla (2018) manifiesta que una propuesta curricular debe ser fruto de un proceso de investigación, es decir, su diseño y desarrollo deben ser llevados de forma participativa de tal forma que tengan en cuenta el diagnóstico de los contextos particulares y necesidades específicas. Al respecto, Tobón (2005) manifiesta que el diseño curricular es un proceso investigativo tanto en términos teóricos como metodológicos (aplicación), puesto que parte de la problematización sobre la pertinencia y continua evaluación; no se trata de una propuesta fija, sino que debe ser retroalimentada constantemente para que pueda ir respondiendo a las necesidades de cada situación espacio/temporal.

El proceso curricular centra su mirada en la escuela como escenario social, se convierte en una mediación entre el pensamiento y la acción. No consiste en una propuesta abstracta puesto que como proyecto institucional parte del diagnóstico para establecer cuáles son los objetivos que se quieren alcanzar, pero además saber qué experiencias brinda

la escuela para lograr dichos objetivos, cómo se organizan estos y de qué manera son evaluados con el fin de generar transformación de la realidad educativa.

## **2.2. Evaluación**

La evaluación es un proceso ordenado y sistemático que permite el control y análisis de las tareas u objetivos planteados. Se evalúa para mejorar, por tal razón, este proceso permite corroborar o comprobar qué tan oportunos han sido los resultados obtenidos en relación con los objetivos diseñados y a la vez proponer alternativas de solución a problemáticas encontradas. La evaluación dentro del diseño curricular permite comprobar la validez y coherencia de todas las herramientas, estrategias, metodologías, formas de pensar y planes que constituyen el currículo.

Cerda (2000) señala que la evaluación es “un proceso global, donde su único referente no es solo el alumno sino también el docente, la institución y aún la propia comunidad educativa, y en ella la familia” (p.16). Desde ese punto de vista, la evaluación es entendida como proceso detallado, flexible y funcional permite el análisis comprensivo de los elementos que intervienen en el aprendizaje; se convierte en un mecanismo activo en la solución de problemáticas educativas, pues como acto investigativo brinda alternativas de mejoramiento para distintos escenarios educativos, es decir, no se evalúa para clasificar, se evalúa para mejorar.

La evaluación educativa se convierte en una herramienta importante para el alcance de la llamada educación de calidad. Como proceso riguroso permite reconstruir conocimientos y proponer alternativas de solución y mejoramiento a problemas identificados dentro de la comunidad educativa. “La evaluación tiene como objetivo los

textos y medios didácticos, el currículo, programas educativos y la interacción dentro del aula”, afirma Cerda 2000 (p.46).

Ahora bien, la evaluación puede ser entendida desde diferentes enfoques y este determinará el camino a recorrer, pues cada tipo de evaluación va enfocado a distintos objetivos y ofrece en ese sentido variadas alternativas de trabajo. Sea cual sea la postura evaluativa que se tome, esta se convierte en un eje fundamental de todo proceso educativo o curricular porque permite la toma de decisiones que buscan mejorar resultados a través de análisis reflexivos y analíticos.

En palabras de Niño (1998) la evaluación se concibe como “un proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos.” (p, 8) sin duda, la evaluación más que un proceso técnico debe ser entendida como un mecanismo ético y reflexivo que busca mejorar los procesos escolares, ya que a través de ella se busca orientar estrategias que respondan a las necesidades y metas de cada plantel educativo.

### **2.2.1. La evaluación curricular: el modelo CIPP de Stufflebeam y la evaluación de proceso (interna)**

Díaz Villa (2015) afirma que “la evaluación curricular surgió como una necesidad para establecer el valor y mérito de los proyectos de innovación curricular. Hoy esta práctica está más asociada al desarrollo de políticas y de reformas curriculares.” (p. 28), ya que se consolida como un mecanismo que ofrece información sobre los objetivos de cada institución en términos de eficacia, eficiencia y necesidades contextuales con el fin de generar propuestas que estén en consonancia con la competitividad. Lo anterior deja ver

que la evaluación curricular se consolida como un proceso investigativo que busca detectar elementos y situaciones que requieren ser revisadas con el fin de ofrecer una mejor orientación de los procesos de enseñanza aprendizaje de cada institución.

Vista de esa forma, la evaluación curricular es un mecanismo que ofrece información conceptual y practica sobre el plan de estudios y los objetivos planteados, es en sí un proceso investigativo porque permite determinar “la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas” (Fernández Lomelín, s/f. p.17).

Ahora bien, Brovelli (2001) afirma que para realizar el abordaje curricular es necesario definir qué es lo que se desea evaluar, pues la extensión y complejidad de este resulta un trabajo arduo.

Ahora bien, el modelo C.I.P.P. (contexto, insumos, proceso y producto) fue propuesto por Stufflebeam en la década de los 60 como respuesta a las necesidades educativas de la época, ya que el este permite el análisis de información y datos para la toma de decisiones enfocadas en la planificación y la ejecución curricular (Martínez, 2007).

Dentro del modelo destaca cuatro tipos de evaluación que se detallan a continuación, a partir de los aportes de De Castro Beleño, et al. (2015): la evaluación de contexto se constituye como una fase diagnóstica que permite obtener información de la población y sus necesidades con el fin de orientar los objetivos del currículo; la evaluación de entrada o insumos hace énfasis en la conformación de los recursos humanos, técnicos y físicos disponibles para concretar los objetivos planteados; la evaluación de proceso ofrece

retroalimentación constante que permite la toma de decisiones a partir de categorías como la eficacia y eficiencia de los elementos incluidos en el diseño curricular y los objetivos planteados; y finalmente la evaluación de producto recopila información de los resultados permitiendo la toma de decisiones sobre la reorganización de objetivos, metodologías y estrategias.

Ahora bien, de la evaluación de proceso se despliega la denominada evaluación interna del currículo, definida por Brovelli (2001, p.111) como aquella que “comprende la evaluación de los elementos del currículum, su organización y estructura y sus prácticas institucionales”.

Igualmente, Díaz - Barriga et al. (2012, p.143) sustenta que la evaluación de proceso se relaciona con la evaluación interna del currículo la cual intenta medir la eficiencia y eficacia de este. En términos de eficiencia se evalúa congruencia, viabilidad, continuidad, integridad y vigencia del plan; y con respecto a la eficacia se intenta determinar la relación del rendimiento académico del estudiante y el cumplimiento del plan de estudio.

### **Tabla 1**

#### *Definición de categorías de la evaluación interna*

<b>Eficiencia</b>	<b>Eficacia</b>
<b>Congruencia:</b> coherencia entre los objetivos y las áreas o tópicos del currículo.	<b>Rendimiento académico:</b> evaluar la relación entre los objetivos del plan y los resultados obtenidos por los estudiantes.
<b>Viabilidad:</b> análisis de los objetivos y los recursos humanos y físicos con lo que cuenta la institución para desarrollar el plan.	<b>Cumplimiento del plan de estudio:</b> comprende el análisis de las áreas curriculares, procedimientos y materiales empleados para la puesta en marcha del plan.
<b>Continuidad e integridad:</b> permite determinar la interrelación de los contenidos y grados de estudio; evaluar la secuencialidad e integridad del plan teniendo en cuenta los objetivos.	
<b>Vigencia:</b> se evalúa la actualización y correspondencia del plan con respecto a los fundamentos disciplinarios de este.	

Tabla 1: adaptación propia a partir de Díaz - Barriga et al. (2012, p.145 - 146)

En síntesis, la evaluación curricular es un aspecto importante dentro de la construcción y aplicación del currículo dado que ofrece información relevante para los procesos de mejora que se adelantan institucionalmente; la evaluación debe ser vista como un ente inherente a la práctica pedagógica, pues le brinda a los docentes la posibilidad de identificar las fortalezas y debilidades dentro de su quehacer para así darle cumplimiento a los objetivos institucionales.

### **2.3. Competencia**

#### **2.3.1. Complejidad del término de competencia**

Tobón (2005) destaca que el origen del concepto de competencias se remonta a los griegos, pues su forma de hacer filosofía consistía en desarrollar un conocimiento coherente con el contexto; empleaban el diálogo como medio para analizar y relacionar lo aprendido, de tal forma que fuera aplicable a cualquier situación. El concepto competencias, desde ese punto de vista, apunta a un saber hacer. En ese sentido, Gil Ospina (2003) afirma que “la competencia existe en tanto evidencie un componente práctico, con expresiones a la vida cotidiana, en la resolución de problemas teóricos y prácticos del contexto” (p.25).

Autores como Tobón (2005) destacan además del aporte de los griegos y la contribución de varias disciplinas como son la lingüística, la sociología y la formación laboral, lo que demuestra el carácter holístico del término. Ahora bien, el término competencia fue introducido oficialmente en 1956 por Noam Chomsky, quien establece la diferencia entre competencia y actuación lingüística; pues el autor planteó que la

competencia es innata y universal, mientras que la actuación es fluctuante y contextual, por ello se centró en el estudio de las competencias y las conceptualizó como inherentes al ser humano y representadas a través de un saber hacer en contexto (De Zubiría, 2014).

Cabe señalar, que llegar a una definición única del concepto de competencias no es una tarea sencilla, debido a la amplia aplicabilidad que ha tenido en diferentes campos del saber, y también al bagaje epistemológico que rodea al término, como lo afirma. Entre las complejidades que rodean la definición de competencia, Attewell (2009) reconoce que desde el punto de vista etimológico “competencia es la habilidad para hacer algo, pero la palabra competencia también connota una dimensión de habilidad creciente.” (p.22); bajo esta definición la competencia implica un saber y una aplicación física, es decir, un saber hacer.

Castaño y Macías (2005) mencionan además que “las diversas concepciones de competencia, nos lo muestran como un concepto polisémico e inacabado, que parte de unas cualidades innatas (aptitudes), que pueden evolucionar (habilidades) y evidenciarse (competencias) en distintos niveles de desempeño (destrezas) hasta convertirse en capacidades” (p.10).

Todo lo anterior, evidencia que referirse al término de competencia puede llevar a pensar en múltiples matices que de una u otra manera están determinados por el contexto, enfoque y ámbito en el que se utilice.

### **2.3.2. Concepto de competencias en el contexto educativo**

López (2008) señala que el origen del concepto de competencias en el campo educativo fue incluido a partir del cambio requerido en la llamada era del conocimiento,

entre los años 60 y 70. En ese aspecto se destacan los aportes de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) dado que esta propone como respuesta a los desafíos de los nuevos tiempos, una reforma educativa en la que los conocimientos (saber teórico) dejen de ser el centro del acto educativo y se trabaje en las habilidades y destrezas necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse en determinados contextos de manera idónea.

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, marcó un punto de partida en el tema ya que estableció cuáles eran las competencias clave en el ámbito internacional. La formulación de dicho proyecto se llevó a cabo entre 1997 y 2003 y estableció tres grandes categorías: “los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos y actuar de manera autónoma” Toribio Briñas (2010, p.29).

Lo anterior demuestra que al hablar de competencias en educación implica preparar al individuo para desenvolverse con lo aprendido en cualquier contexto. El centro del acto educativo desde el punto de vista de las competencias es el estudiante, no el docente; pues Tobón (2005) afirma que “desde una perspectiva amplia y compleja, la formación de competencias no es responsabilidad solamente de las instituciones educativas, sino también de la sociedad, del sector laboral-empresarial, de la familia y la persona humana” (p.16), ya que todos ellos son escenarios en los cuales se puede poner en marcha y validar lo aprendido; el enfoque por competencias busca la transversalidad del conocimiento y requiere de diversas situaciones o/y espacios para poder lograrlo. Necesita la disposición de individuo porque en él está centrado todo el proceso.

En ese sentido, se destaca que la educación basada en competencias va acorde con el conocimiento fluctuante que caracteriza las sociedades actuales, pues hace consciente al estudiante de los procesos cognoscitivos que requiere para enfrentar una situación en determinado contexto, ya que el modelo propicia la formación de personas idóneas en la práctica y fundamentadas en el conocimiento teórico.

En el campo educativo, según Vigo Vargas (2013) el concepto de competencias hace referencia

“a lo que te compete, el saber, el aprendizaje como responsabilidad, construcción, apropiación por parte del que aprende. Se trata de que los estudiantes desarrollen competencias, su saber hacer, por interacción con los demás, al desenvolverse en ambientes y escenarios de aprendizajes que les permitan poner en juego todas sus capacidades” (p.129).

Ahora bien, sobre el trabajo por competencias en la educación, Vásquez (2017) afirma que es necesaria “la modificación de acciones en la práctica educativa ya que los docentes deben orientar la práctica hacia la resolución de problemas contruidos a partir de elementos del contexto, utilizando el trabajo colaborativo y la investigación científica desde el trabajo escolar” (p.61); lo que implica un compromiso significativo de parte de toda la comunidad educativa, puesto que los docentes deberían ver su práctica pedagógica como un escenario social y colectivo que posibilita el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes.

En ese mismo sentido, De Zubiria (2014, p.59) considera que las competencias son una forma de "repensar los fines de la educación y una muy adecuada oportunidad para

volver a pensar el currículo, de manera que podamos orientar el trabajo priorizando el desarrollo integral de los estudiantes y no el aprendizaje", debido a que el aprendizaje no puede seguir siendo una transmisión de saberes teóricos ajenos al contexto.

La enseñanza por competencias convierte a la escuela es un escenario de participación y preparación social, puesto que a través de ella se ofrecen alternativas de aprendizaje y formación que le permiten al estudiante adquirir destrezas y habilidades aplicables a diferentes ámbitos; en ese sentido la educación deja de ser un espacio de transmisión de conocimientos y se configura como una zona de desarrollo personal, social, laboral y ético.

### **2.3.3. El tema de las competencias en las escuelas colombianas**

En el caso colombiano, el concepto de competencia llega oficialmente a la escuela en el año 2006 a través de los llamados Estándares Básicos de Competencias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales “constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006, p.9), es decir, el enfoque por competencias pretende que la educación sea un proceso secuencial y continuo de todos los individuos que reciban educación formal.

Los Estándares de Competencia son referentes comunes que orientan los procesos educativos del territorio nacional, dejando atrás la mera transmisión de conocimientos y haciendo énfasis en un “saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006, p.12).

De Zubiria (2014) destaca el aporte de Gerardo Andrade en la consolidación de los Estándares Básicos de competencias, pues este afirma que las competencias involucran un saber hacer, saber sentir y saber pensar. En palabras textuales explica que “las competencias son integrales en tanto involucran aspectos cognitivos, valorativos y prácticos. Esto significa que cuando se aborda un contenido desde la perspectiva de las competencias, deben trabajarse de manera integral y holística las dimensiones cognitivas, valorativa y práctica” (De Zubiría, 2014, p.162).

Ahora bien, los Estándares de Competencias no excluyen los conocimientos teóricos, parten de ellos para lograr la aplicabilidad de diferentes escenarios de forma transversal en todas las áreas y grados escolares del currículo, ya que “el desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos” (MEN, 2006, p.12); pues acorde con este enfoque, el estudiante se prepara para la vida en las siguientes líneas: científica, ciudadana, lingüística y matemática.

#### **2.4. Formación en lenguaje en las escuelas colombianas**

Autores como Chomsky, Saussure, Hymes, Piaget tienen diferentes posturas sobre el origen del lenguaje y sus manifestaciones; algunos mencionan que es una capacidad innata, otros que hace parte del aprendizaje social del individuo. Lo cierto es que sea cual sea el enfoque de lenguaje que se maneje, no se puede negar que el lenguaje es un elemento esencial en el desarrollo personal (subjetivo) y social de un individuo; se consolida como un medio vital del ser humano para vivir en comunidad y desenvolverse en los distintos escenarios individuales. Es decir, gracias a la capacidad del lenguaje el ser humano puede

comunicar y comunicarse a través de distintos sistemas de signos convencionalizados para tal fin.

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional buscando que los Estándares Básicos de Competencia sean aplicables y ajustados a los diferentes contextos y personas que lleven a cabo un proceso de educación formal, propone la formación en lenguaje desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta el papel tan importante que juega el lenguaje en el desarrollo social, individual y cognitivo del ser humano, como lo destacaron Chomsky y Vigostky.

En Colombia a partir de la publicación de los Estándares Básicos de Competencias, la enseñanza en lenguaje está enfocada en las manifestaciones verbales y no verbales evidenciadas a través de la comprensión y producción. La comprensión implica la construcción y reconstrucción de significado, mientras que la producción le da significado ya sea a sus dimensiones subjetivas o sociales.

La formación en lenguaje de la educación básica y media del país se enfoca a seis pilares: en primera instancia se destaca la comunicación como eje central de las dinámicas sociales, reconociéndose y reconociendo al otro como un ser capaz de producir y comprender mensajes en determinado código lingüístico; luego se encuentra, la transmisión y producción de nuevo conocimiento a través de los determinados sistemas verbales o no verbales. En tercer lugar, la representación de la realidad, es decir, la forma particular o social que se construye frente a un fenómeno, experiencia o acontecimiento en específico. También se enfatiza en la expresión de sentimientos y posibilidades estéticas, puesto que es posible ver y recrear el mundo desde puntos de vista artísticos y sensibles que le permitan al ser humano validar sus emociones y percepciones subjetivas de la realidad. En quinto

lugar, la formación en lenguaje se orienta a la construcción de una ciudadanía responsable, en tanto que la hace uso de la comunicación desde el punto de vista ético para expresar sus ideas propiciando la sana convivencia. El último pilar, es el sentido de la propia existencia en la medida en que se hace consciente a través de las realidades lingüísticas que construye de su carácter único y especial.

Ahora bien, en términos específicos, los Estándares Básicos de lenguaje plantean que

“ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos” (MEN, 2006, p.23).

La formación de competencias en lenguaje presupone unas orientaciones pedagógicas específicas entre las que se destacan la pedagogía de la literatura, de la lengua castellana y de otros sistemas simbólicos.

La primera se orienta hacia el fortalecimiento del código lingüístico desde los distintos niveles de la lengua (pragmático, semántico, sintáctico, etc.), pero en el campo de las competencias comunicativas; dejar de lado la enseñanza centrada en la adquisición del código formal y enfocándose en la contextualización del lenguaje; reconocer las

necesidades comunicativas: cuándo hablar, de qué hablar, de qué forma hacerlo y reconocer las intenciones que motiva cada discurso.

La segunda busca crear un acercamiento a las manifestaciones artísticas y literarias del lenguaje a través de la consolidación hábitos de lectura que permitan al estudiante relacionarse física y emocionalmente con el texto llámese novela, poema, cuento u otros; “se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión” (MEN, 2006, P. 25).

Por último, la pedagogía de los sistemas simbólicos aborda la enseñanza del lenguaje verbal y no verbal, apuntando a la necesidad de ampliar las experiencias de los estudiantes y llevarlos a conocer otros sistemas de signos que permiten a los individuos a comunicarse entre sí. Esta pedagogía le da valor a la imagen, la kinestesia, la prosodia, entre otros.

Cabe resaltar que “el desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida” (MEN, 2006, p.27), no se puede fraccionar el proceso e ignorar la formación inicial del estudiante; teniendo en cuenta que es un proceso continuo y sistemático: a lo largo de los años escolares se busca ir fortaleciendo las competencias e ir consolidándolas de manera progresiva.

Ahora bien, estos “hacen énfasis en la ética de la comunicación como un factor transversal, de lo cual se infiere una propuesta didáctica orientada a la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento” (MEN, 2006, p.

29). En ese sentido, la labor docente en el marco de enseñanza del lenguaje por competencias se centra en posibilitar acercamientos y experiencias significativas con las manifestaciones del lenguaje verbal o no verbal donde la comprensión y la producción sean un compromiso constante del estudiante frente a su proceso cívico y comunicativo.

### **2.5. Componente de lectura crítica en la Prueba Saber 11**

La prueba Saber 11 es una prueba estandarizada que se reglamentó en Colombia bajo la disposición de la ley 1324 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional , 2009); dicha prueba es realizada por estudiantes de grado once de las instituciones públicas y privadas del país; Saber 11 ofrece información sobre el desarrollo de competencias generales que se espera que los estudiantes al finalizar la educación básica – media dominen en las diferentes áreas del saber. Sobre las pruebas estandarizadas aplicadas en Colombia, Rangel (2019) destaca que “los resultados obtenidos en dichas pruebas, permiten ver incongruencias en los contenidos enseñados en las aulas, que se presumen responden a estándares preestablecidos, con las respuestas y el dominio demostrado por las competencias de los alumnos evaluados”; en ese sentido, se consolida como una herramienta valiosa para el diseño curricular de las instituciones educativas y la búsqueda de alternativas encaminadas a mejorar sus procesos institucionales.

Ahora bien, sobre el componente de lectura crítica evaluado en la Prueba Saber 11 es importante destacar que tiene su origen en las áreas de lengua castellana y filosofía; pues desde el año 2014-2 se fusionaron estas dos áreas para llegar a consolidar lo que hoy se denomina Componente de Lectura Crítica. La fusión se realizó acogiendo las indicaciones ofrecidas en los Estándares Básicos de Competencias, que, aunque el área de filosofía no cuenta con ese marco de referencia, se evidenció que las competencias evaluadas en la

prueba de filosofía tenían estrecha relación con las evaluadas en el área de lengua castellana, pues su diferencia radicaba en el tipo de textos de cada una planteaba.

Este se aborda principalmente a través de ejercicios de lectura; el hábito o rapidez de lectura que tenga el estudiante determina en gran medida el éxito de la prueba a la hora de enfrentarse a los textos continuos o discontinuos. Los textos continuos pueden ser textos literarios, informativos y filosóficos escritos en prosa o verso, mientras que los textos discontinuos pueden ser infografías, tablas, cómics o gráficos. En dicho componente se evalúan tres competencias partiendo de la súper, macro y microestructura textual relacionados con los niveles literal, inferencial y crítico de lectura; cada uno de los niveles se asocia con las competencias evaluadas como se evidencia en la siguiente tabla.

**Tabla 2**

*Competencias evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11*

COMPETENCIA	NIVEL DE LECTURA	ESTRUCTURA SEMÁNTICA
El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	Literal	Microestructura
El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Inferencial	Macroestructura
El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Crítico	Superestructura

Tabla 2: elaboración propia a partir de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES (2018).

Los resultados obtenidos en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11 representan un punto importante ya que, al tratarse de una prueba estandarizada, se constituye en un referente nacional de la calidad educativa. Demarchi (2020, p. 125) afirma que “las evaluaciones por competencias o pruebas estandarizadas evalúan la capacidad que tienen los estudiantes de responder a situaciones o problemas propios del

contexto, teniendo en cuenta los conocimientos”, lo que demuestra el valor que representan para un sistema educativo.

### **3. Capítulo 3 Método**

El presente capítulo está constituido por la descripción metodológica de la investigación. De acuerdo a los objetivos planteados, se trabajó un enfoque de investigación cualitativa con diseño de teoría fundamentada- sistemático que permitió el análisis detallado y organizado de los datos. La población estuvo constituida por la I.E Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba y la muestra escogida son 62 estudiantes de grado once (2021), dos docentes encargados del área de lengua castellana, y el coordinador académico.

#### **3.1. Enfoque metodológico**

La investigación se desarrolló a partir de un enfoque metodológico cualitativo, dado que el objetivo general no fue probar una hipótesis, sino determinar la articulación existente entre el diseño curricular del área de lengua castellana y las competencias evaluadas por el ICFES en el componente de lectura crítica, con el fin de comprender si existe o no una influencia en el desempeño obtenido por los estudiantes.

Hernández et al. (2014, p. 8) afirman que “en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio”. Lo anterior, se fundamenta en el carácter interpretativo y holístico que caracteriza el enfoque cualitativo de investigación, teniendo en cuenta que intervienen varios factores que pueden explicar o determinar los resultados obtenidos.

El enfoque cualitativo ofrece alternativas de interpretación diversas que surgen de la realidad contextual del fenómeno; el proceso de indagación es amplio y sujeto a

replantearse en la medida que van surgiendo nuevas hipótesis. “También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad.” Hernández et al. (2014, p.17)

### **3.2. Diseño de la investigación**

Por otro lado, se empleó un diseño de teoría fundamentada de tipo sistemático que, según Hernández et al. (2014, p. 493) “es un diseño cualitativo que muestra rigor y dirección para los conjuntos de datos que evalúa”; se destaca por su riqueza interpretativa y contextual; y por la relevancia que tienen los datos en la interpretación del fenómeno estudiado.

El proceso investigativo fue orientado a partir de las siguientes categorías de análisis: contexto nacional e internacional de la enseñanza de lengua castellana, componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11, diseño curricular del área, los resultados de la I.E y la artícuación de los dos últimos. Lo anterior demuestra el carácter sistemático del diseño, pues implicó la definción previa de las categorías de análisis que permitieron la planeación y ejecución de estrategias metodológicas y teóricas que contribuyeron a la comprensión del fenómeno estudiado. Dichas categorías fueron producto del ejercicio de lectura y reflexión de las investigadoras, y está establecido en la en la Tabla 1 (descripción de las categorías y subcategorías de investigación).

### **3.3. Población**

La Institución Educativa Las Mercedes de Chinú Córdoba es un colegio mixto de carácter oficial compuesto por seis sedes. La sede principal está ubicada en el casco urbano del municipio, tiene cobertura en todos los niveles de escolaridad y ofrece solo para la

media académica el servicio de jornada única. Las otras cinco sedes están distribuidas en el área rural y urbana. La comunidad educativa se caracteriza socioeconómicamente por estar situada en los estratos uno y dos. La mayoría de los padres no cuentan con un nivel de escolaridad avanzada; se dedican a actividades informales del comercio y la agricultura a baja escala.

La sede principal de la institución registra en el año 2021, a través del SIMAT (Sistema Integral de Matrícula), un total de 721 estudiantes: en el nivel de básica primaria 188, en básica secundaria 533 y en el nivel de media académica 131 estudiantes. La planta docente de estos niveles está conformada por 21 profesionales de las diferentes áreas, y un coordinador académico.

### **3.4. Muestra**

La muestra estuvo constituida por 62 estudiantes del último grado escolar que representan el 47.3 % de la población estudiantil de la media académica del año 2021. El 65% (40 estudiantes) de la muestra correspondió a estudiantes del género femenino y el 35 % (22 estudiantes) restante al género masculino (ver figura 4). Dicha selección se realizó teniendo en cuenta lo estipulado en el decreto 869 de 2010 que establece que todos los estudiantes al finalizar grado undécimo deben presentar la prueba Saber 11, un examen estandarizado que busca determinar la apropiación de las competencias desarrolladas a lo largo de todo el proceso académico.

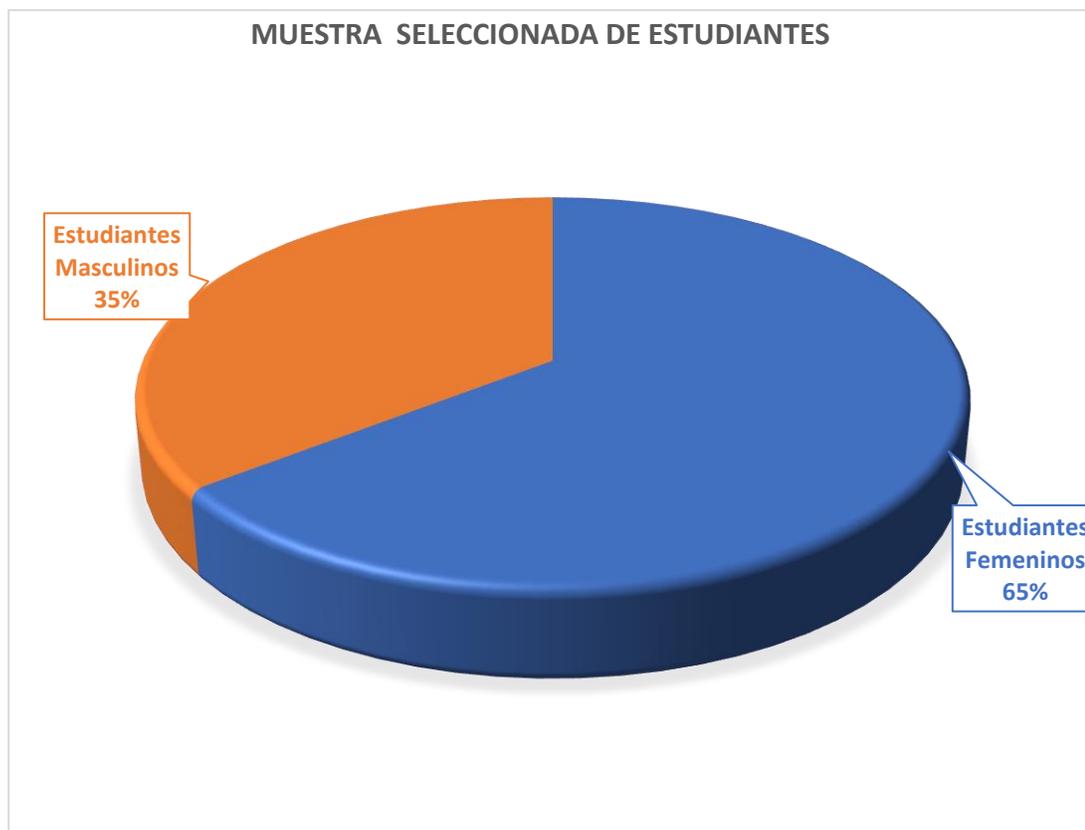
**Figura 4***Distribución de la muestra*

Figura 4. Datos obtenidos del SIMAT 2021. I.E. Las Mercedes. Elaboración propia.

Por otra parte, la muestra docente estuvo conformada por dos profesionales responsables de guiar y afianzar los procesos académicos de los distintos niveles de básica primaria, básica secundaria y media del área de lengua castellana. Un coordinador académico que conoce, evalúa y aprueba el diseño e implementación de estrategias, recursos y planes de clase.

**3.5. Categorización**

**Tabla 3***Descripción de las categorías y subcategorías de investigación.*

Objetivos específicos	Categorías	Instrumentos
Analizar el contexto de la enseñanza de las competencias de lengua castellana en el plano nacional e internacional.	Contexto nacional e internacional de la enseñanza de la lengua castellana.	Entrevista Análisis documental Encuesta (Escala de Likert).
Identificar los componentes de las pruebas censales en Colombia y las competencias abordadas en el área de lengua castellana de la I.E. Las Mercedes.	Componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11. Currículo de lengua castellana de la I.E Las Mercedes.	Entrevista Análisis documental Encuesta (Escala de Likert).
Reconocer los resultados de la prueba de lectura crítica de grado once de los años 2018, 2019 y 2020, y contrastarlos con las competencias planteadas en el currículo institucional con el fin de determinar el grado de articulación existente entre ellos.	Resultados de la I.E. en los años 2018, 2019 y 2020 en el área de lectura crítica.	Entrevista docente Encuesta (Escala de Likert).

Tabla 1. La tabla anterior presenta las categorías que surgen de los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación; estas guían la construcción de los instrumentos que permitirán recolectar la información de análisis. Elaboración propia.

### 3.6. Instrumentos

En el presente trabajo se emplearon la entrevista, la encuesta con escala de likert y la revisión de documentos, diseñados a partir de una conceptualización teórica y metodológica que respondió a los objetivos y el diseño de la investigación.

#### 3.6.1. Entrevista

La entrevista es una técnica cualitativa de recolección de datos que permite un acercamiento directo entre dos o más personas (entrevistador/entrevistado). Díaz et al. (2013) afirman que “la entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos”, pues a través de esta el entrevistador tiene la posibilidad de explorar y reconocer a profundidad la mayor cantidad de información posible que ayude a la comprensión del fenómeno estudiado.

Considerando la importancia de la información que podrían suministrar los docentes del área de lengua castellana y el coordinador académico de la institución, se empleó la entrevista semiestructurada con el fin de recoger información relacionada con el diseño curricular del área, sus conocimientos con respecto a lo evaluado en el componente de lectura crítica en la prueba Saber y su práctica pedagógica. Cabe resaltar, que la entrevista semiestructurada cobra importancia en esta clase de estudios porque el carácter flexible le permite al entrevistador alterar el orden de las preguntas e introducir las que considere necesarias para enriquecer los datos obtenidos. (Ver apéndice A y B)

### **3.6.2. Encuesta con escala de likert**

La encuesta es definida por López Roldán & Fachelli (2015, p. 8) como una técnica de recolección de datos que posibilita al investigador la sistematización objetiva de la información obtenida, y la escala de likert es una técnica de recolección de datos que parte de una serie de afirmaciones que son presentadas al encuestado con el fin de conocer su percepción o juicio frente a la situación planteada (Ñaupas Paitán, 2018, p. 300).

Ahora bien, en este caso se aplicó a los 62 estudiantes de grado undécimo una encuesta con escala de likert que permitió conocer su experiencia, percepciones y relación

con el área de lengua castellana y el componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11. En la escala planteó tres opciones de respuestas (en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, y de acuerdo) frente a una lista de quince afirmaciones relacionadas con las categorías de análisis propuesta anteriormente. (Ver apéndice C)

### **3.6.3. Revisión de documentos**

La revisión o recopilación documental es definida por Ñaupas Paitán (2018) como una técnica investigativa que permite recoger datos que aportan validez interpretativa de los fenómenos estudiados o consolidación de los objetivos planteados. En estudios cualitativos resulta muy importante porque le permite al investigador conocer con anticipación diversos ámbitos del fenómeno estudiado y le da posibilidad de consultar cuando lo crea necesario.

En este caso, la revisión documental fue apropiada porque a través de un cuadro comparativo se obtuvo datos que permitió determinar la articulación de cierta información documental como los lineamientos del componente de lectura crítica evaluado por la prueba Saber 11, el currículo formal del área de lengua castellana, el currículo real planteado en las guías o planes de clase diseñados por los docentes, y los resultados obtenidos los años 2018, 2019 y 2020 en dicha prueba. (Ver apéndice D)

### **3.6.4. Validación de instrumentos**

Los instrumentos fueron diseñados por las investigadoras y fueron validados mediante el proceso juicio de expertos; el cual permitió conocer y analizar aspectos metodológicos y teóricos que fueron tenidos en cuenta para posteriormente ajustar y aplicar dichos instrumentos.

En primer lugar, sobre la entrevista a docentes y directivos docentes se planteó la necesidad de revisar la redacción, pertinencia de algunas preguntas y el orden en que serían planteadas, pues se consideró abordar la entrevista de lo general a lo particular. Es decir, iniciar con las preguntas relacionadas con las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, propuestas en los lineamientos curriculares, luego el diseño curricular del área que propone la Institución educativa, y por último, los interrogantes relacionados con el plan o estrategias de clase empleadas en el aula.

En segundo lugar, sobre la encuesta a estudiantes, los validadores enfatizaron en la necesidad de hacer preguntas sobre la experiencia directa de los estudiantes con el área y no relacionadas con conceptos o disposiciones institucionales que ellos podrían desconocer. Los validadores plantearon la posibilidad de trabajar con una escala de likert porque facilitaría la sistematización de los datos y la comprensión del objeto de estudio sería mayor; teniendo en cuenta lo anterior, se pasó un cuestionario de quince preguntas con dos opciones de respuesta (sí o no) a una encuesta con el modelo de escala de likert que consta de quince enunciados con tres alternativas de respuesta (en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo y de acuerdo).

Por último, sobre el análisis documental no hubo sugerencias, ya que fue aprobado por los dos expertos considerándolo claro y pertinente para determinar la articulación de las categorías de análisis propuestas en la investigación. (Ver apéndice E)

### **3.6.5. Procedimiento de aplicación de instrumento.**

- La encuesta con escala de likert a estudiantes se realizó mediante formulario google.

- La entrevista a los docentes y coordinador se realizó en una sesión virtual a través de la herramienta digital meet.
- Para el análisis documental se tuvieron en cuenta los documentos institucionales suministrados por el rector encargado: el plan de área de lengua castellana, las guías o planes de clase diseñados por los docentes. Los estándares de competencias de lenguaje propuestos por el MEN. El marco de referencia para la evaluación ICFES, y por último los resultados de la prueba saber 11° de los años 2018, 2019 y 2020 extraídos de la página del ICFES.

### **3.7. Fases**

Inicialmente se realizó un análisis de los resultados obtenidos por la Institución en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11 de los años 2018, 2019 y 2020, que permitió la construcción de la hipótesis de la cual parte la presente investigación, pues se consideró que los desempeños podrían estar relacionados con aspectos curriculares de las asignaturas relacionadas con ese componente. Lo anterior, permite definir una serie de categorías ya mencionadas que orientaron el diseño metodológico de la investigación. En términos metodológicos fue necesario definir el enfoque y método de investigación porque ello permitiría la elaboración de instrumentos eficaces para recolectar los datos necesarios que llevarían a la interpretación del fenómeno estudiado.

### **3.8. Análisis de los datos**

#### **3.8.1. La entrevista**

Este instrumento fue aplicado a dos docentes del área de lenguaje y al coordinador académico de la institución a través de una reunión virtual que fue grabada, teniendo en

cuenta el consentimiento de los participantes. Inicialmente se realizó una contextualización del trabajo a realizar, se indicó el objetivo del mismo y se procedió al diálogo que permitió obtener los datos necesarios. Luego, se realizó la transcripción de la entrevista con el fin de poder codificar la información a partir de las categorías de análisis establecidas previamente.

### **3.8.2. La encuesta**

La encuesta fue aplicada a los 62 estudiantes de grado undécimo de la I.E. Las Mercedes; esta fue realizada de manera virtual a través de un formulario de google que compartió el docente de lengua castellana por medio del correo electrónico o whatsapp. Con los datos obtenidos se diseñaron unas figuras en Excel que permitieron interpretar de forma cualitativa las incidencias de algunos factores - considerados en la categorización - frente a los desempeños obtenidos en el componente de lectura crítica. Los datos obtenidos a través de este instrumento ofreció información sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes con respecto al área y sus expectativas frente a la prueba.

### **3.8.3. El análisis documental**

El cuadro comparativo que fue diseñado por las investigadoras para realizar el análisis documental es una herramienta que permitió determinar la articulación que hay entre los elementos epistemológicos y metodológicos de la prueba y el área de lengua castellana, la planeación, el diseño y la implementación de las estrategias y contenidos propuestos.

## 4. Capítulo 4: Resultados

El propósito de este capítulo es presentar los resultados obtenidos en el proceso de recolección de datos a través de los diferentes instrumentos aplicados tales como la entrevista, la encuesta y el análisis documental. La interpretación de los datos se realizó a la luz de un mecanismo de triangulación entre las categorías propuestas, los datos obtenidos y los postulados teóricos que se plantearon en el capítulo dos. Se analizó cada uno de los instrumentos, teniendo en cuenta las categorías que este aborda. La entrevista fue analizada a partir de un método de codificación abierta.

### 4.1. Análisis de la entrevista aplicada a docentes de área

**Tabla 4**

*Categorización de la información: entrevista a docentes de área*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>	<b>Interpretación</b>
Contexto internacional de la enseñanza de las competencias de lengua castellana. <i>Pregunta:</i>	Desconocimiento del enfoque, componente del área, desconocimiento de la OCDE, competencia, niveles de lectura, contexto.	No se evidencia claridad sobre los lineamientos internacionales que sustentan la enseñanza de su área.
Contexto nacional de enseñanza de las competencias de lengua castellana. <i>Pregunta: 1 &amp; 2.</i>	Desarrollo de habilidades comunicativas, desarrollo de competencias, apropiación de la asignatura, desconocimiento del enfoque, componente del área.	No se evidencia claridad sobre los lineamientos nacionales que sustentan la enseñanza de su área.
Componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11. <i>Pregunta: 5 &amp; 6.</i>	Inferencias, comprender el texto, competencias comunicativas.	No precisan en las tres competencias evaluadas por el ICFES, sin embargo, abordan temas que se relacionan de manera indirecta con las competencias.
Diseño curricular del área de lengua castellana. <i>Pregunta: 7, 8, 9, 15, 17 &amp; 20.</i>	Presaberes, vocabulario, aspectos normativos, aspecto de formas, motivación, lecturas relacionadas con la temática, docentes de área,	El diseño curricular es responsabilidad de docentes del área. Precisan que ese responde al contexto y necesidades de la

	entidades externas, apatía frente a la lectura, afirmación.	institución. No manifiestan actualización de este en los últimos años.
Resultados de la I.E. Las Mercedes <i>Pregunta: 11, 12, 13 &amp; 14.</i>	Resultados aceptables, factores que afectaron los resultados 2020, factores externos, conexión a internet,  condiciones socioeconómicas, evaluación institucional, 2020 debido a la pandemia no se hizo preparación formal, preparación externa.	Reconocen que los resultados son aceptables y que están determinados por factores externos como las condiciones socioeconómicas, falta de preparación externa y los cambios generados por la emergencia sanitaria del Covid 19.
Articulación <i>Pregunta: 10, 16, 18 &amp; 19.</i>	Ayuda en los procesos entre áreas, articulación, transversalidad, formación coherente con la evaluación.	Destacan tener articulación y transversalidad con las demás áreas del conocimiento.

Tabla 2. Esta tabla presenta la categorización de la información obtenida a través de las entrevistas a docentes del área de lengua castellana de la I.E. Las Mercedes. Construcción de las autoras.

Con respecto a la primera categoría, se puede afirmar que los docentes del área no están relacionados con el concepto de competencia lingüística propuesto por la OCDE, ya que sus respuestas así lo demuestran. Uno de los entrevistados respondió textualmente que “allí no te podría contestar porque de pronto esa parte del documento de la OCDE no lo recuerdo”, y aunque el otro docente ofrece un concepto, este responde al término de competencia a nivel general y no específicamente al consultado que tiene que ver con la competencia lingüística; pues este docente afirma que “la competencia lingüística tiene en cuenta tres aspectos: el hacer, el saber hacer y el ser. Donde el muchacho pone en práctica o demuestra lo aprendido”; esta segunda respuesta se relaciona con el concepto que ofrece Vigo Vargas (2013) sobre el término competencias, es decir, “a lo que te compete, el saber, el aprendizaje como responsabilidad, construcción, apropiación por parte del que aprende. Se trata de que los estudiantes desarrollen competencias, su saber hacer, por interacción con los demás” (p.129).

Ahora bien, sobre las implicaciones de la internacionalización de las competencias lingüísticas, los entrevistados coinciden en la importancia del desarrollo de estas dado que el estudiante podría desenvolverse en cualquier contexto, pero reconocen unas limitaciones semánticas y pragmáticas que esto podría traer. La limitación mencionada por los docentes demuestra que el concepto de competencia lingüística no es totalmente claro, pues este va más allá de relaciones semánticas y pragmáticas; al respecto, Agudín (2005) (citado en López, 2008) afirma que el modelo basado en competencias es coherente con el conocimiento fluctuante que caracteriza las nuevas sociedades, hace consciente al estudiante de los procesos cognoscitivos que requiere para enfrentar una situación en determinado contexto, pues este modelo propicia la formación de personas idóneas en la práctica y fundamentadas en el conocimiento teórico.

Para la segunda categoría, relacionada con el marco nacional de competencias se indagó sobre el enfoque vigente de enseñanza de lengua castellana en Colombia y los aprendizajes que como docentes pretenden generar en el aula. Uno de los entrevistados afirma no precisar el enfoque actual de enseñanza de lengua castellana, menciona que está en la ley general de educación, pero que cree que puede estar relacionado con el enfoque comunicativo. La respuesta ofrecida deja clara la ausencia conceptual y metodológica del docente, pues en primera instancia el enfoque mencionado estuvo vigente en los años 80, y en segundo lugar, el enfoque de enseñanza no está contenido en la Ley General de Educación, ya que este se encuentra sustentado teóricamente en los Lineamientos curriculares del área de lengua castellana que fueron publicados en el año 1998 y los Estándares Básicos de Competencias publicados en el año 2002, por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Por su parte, el otro entrevistado relaciona el enfoque de enseñanza con el componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11, expresa textualmente que “lo que tenemos en cuenta del estudiante es el desarrollo de la lectura crítica.”. Lo anterior, resulta equivocado, puesto que el docente reduce la enseñanza de lengua castellana a la evaluación realizada en uno de los componentes de la prueba Saber 11, que es una evaluación externa y estandarizada; las indicaciones pedagógicas y epistemológicas del área están contenidas en los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia de lengua castellana.

Sobre el componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11, la tercera categoría de análisis, se pudo evidenciar que las respuestas ofrecidas fueron muy generales, poco específicas como en el siguiente ejemplo “el Icfes te va a evaluar a ti es el desarrollo de la capacidad de la lectura”. La pregunta sobre las tres competencias evidencia el desconocimiento de estas, puesto que uno de los entrevistados lo relaciona con las tipologías textuales y el otro entrevistado reduce todo a lectura, pero no amplía su respuesta. De acuerdo con lo anterior, los docentes del área de lengua castellana entrevistados dejan ver que no tienen claridad sobre las competencias que evalúa la prueba Saber 11 en el componente de lectura crítica, ya que esta se centra en “tres unidades semánticas mencionadas (microestructura, macroestructura y superestructura) y, en consecuencia, reconocen tres niveles generales de comprensión lectora: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y aproximación al sentido de manera crítica” (MEN, 2020, p.17).

Ahora bien, Casarini (2016) menciona que el currículo formal de una institución debe proporcionar guías o bases que permitan el seguimiento de los procesos ejecutados

por el docente y estudiante; en sentido, la cuarta categoría de análisis correspondiente al diseño curricular del área de lengua castellana de la I.E. Las Mercedes, resulta llamativa ya que entre las respuestas de los dos docentes hay diferencias considerables: el primer docente no menciona ningún lineamiento ministerial o teórico en la construcción de los procesos académicos del área; sin embargo, el segundo docente señala algunos referentes conceptuales válidos y necesarios para el diseño curricular de lengua castellana como “los estándares del área (...) los derechos básicos de aprendizaje, que también van muy ligados al estándar”; estos elementos mencionados “brindan orientaciones a las instituciones para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos” (MEN, 2006, p. 11).

En cuanto al diseño del plan de área de lengua castellana de la institución, los docentes afirman que son ellos mismos lo que han venido haciendo dicha propuesta, pero que ha recibido apoyo de un grupo editorial llamado Hamilton. Estos destacan el papel protagónico que ellos como responsables del área juegan en el diseño, pero reconocen el aporte externo que han recibido; el entrevistado dos plantea que “ellos no trabajaron solos, trabajaron con nosotros; nosotros somos quienes conocemos el contexto”. Lo anterior, resulta oportuno teniendo en cuenta que el “proceso de construcción que debe trascender las dinámicas de imposición, para asegurar pertinencia desde las características de cada contexto específico” (Perilla, 2018, p.32). En ese sentido, los docentes de la I.E. hacen énfasis en la importancia que le han dado a la lectura en el diseño curricular del área, pues destacan el énfasis que hacen en el trabajo de los niveles de lectura y en la calidad de los textos que se leen como mecanismos que posibilitan la lectura crítica.

Con respecto a los conocimientos de los docentes sobre los resultados de la institución en los últimos años en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11, se averiguó sobre la percepción que tienen los docentes frente a los resultados, los factores internos y externos que intervienen en estos y cómo estos son abordados por la Institución. Inicialmente se indagó sobre los resultados obtenidos por la Institución en los últimos tres años, teniendo en cuenta la media nacional. Los entrevistados reconocen que los resultados obtenidos durante los últimos tres años no han sido los mejores; sin embargo, mencionan que en el año 2018 y 2019 “el área reportó un promedio de más del 50% de lo que exige la prueba del Icfes eso para nosotros digamos fue positivo”, lo que en palabras de ellos se evalúa como “un resultado aceptable”. Sobre el desempeño del año 2020 destacan que los resultados que “a raíz de la pandemia tuvimos un bajón considerable”. Lo anterior, evidencia que los docentes tienen conocimiento de los resultados obtenidos en la Institución, pues como se presentó en el planteamiento del problema, el colegio obtuvo 53 puntos en los años 2018 y 2019, siendo la media nacional 53% y 54% respectivamente; y en año 2020 fue 49% ubicándose cuatro puntos por debajo del promedio nacional que fue de 53%.

Entre los factores que intervienen en los resultados, los docentes mencionan las condiciones socioeconómicas, padres analfabetos, procedencia rural de aproximadamente un 80% de la población estudiantil lo que ocasiona poco acceso a la información y/o dificultades de conexión a internet. Específicamente sobre los resultados obtenidos en el año 2020 “somos conscientes que la figura del docente en el aula de clase le hace falta al estudiante.”, menciona uno de los entrevistados. Sin embargo, más adelante sobre el mismo interrogante destaca que las dificultades pueden estar relacionadas “de pronto con la

prueba, el muchacho, el contexto, el interés del estudiante porque el empeño del maestro yo lo veo al 100%”. Acorde con lo anterior, Cerda (2000) señala que la evaluación es “un proceso global, donde su único referente no es solo el alumno sino también el docente, la institución y aun la propia comunidad educativa, y en ella la familia” (p.16).

Por otro lado, uno de los factores que pueden explicar los resultados es la preparación externa frente a ello uno de los entrevistados reconoce el aporte de Hamilton: “yo inicialmente no estaba de acuerdo, pues ellos traen una prueba que desconoce al estudiante, pero no, en vista que ha surtido efecto hemos permitido que se haga. El año pasado no se hizo por la situación de la pandemia”. Con lo anterior, el docente reitera que la preparación externa es un punto influye positivamente en el desempeño obtenido por los estudiantes, puesto que en el año 2018 y 2019 se mantuvo en o cerca de la media nacional como se mencionó anteriormente, pero en el 2020 debido a la ausencia de dicha preparación, entre otros factores, bajó cuatro puntos con respecto a la media nacional, pues la institución obtuvo 49 puntos mientras que el promedio nacional fue 53%.

Para la última categoría relacionada con el grado de articulación existente entre el currículo del área de lengua castellana y el marco de referencia o competencias evaluadas en la prueba Saber 11, de destaca en primera instancia que los entrevistados mencionan una transversalidad en las áreas. Uno de los entrevistado ofrece el siguiente ejemplo “cada palabra expresada en español puede concebirse también como términos que están muy relacionados con las ciencias naturales, sociales”, que como se puede evidenciar no resulta muy claro ya que solo destaca una relación semántica. El otro entrevistado por su parte es un poco más específico al referirse a la lectura como un ejercicio transversal cuando afirma que “estamos articulando la lectura con las demás asignaturas. La lectura crítica es

precisamente lengua castellana y filosofía, las dos fusionadas. El maestro de filosofía trabaja con nosotros, está vinculado a nuestro grupo de trabajo”. Ahora bien, lo afirmado anteriormente es acorde con el marco de referencia de la prueba de lectura crítica teniendo en cuenta que en el año 2014 -2 se fusionaron los componentes de filosofía y lengua castellana bajo la denominación de lectura crítica; estos dos componentes evaluaban la lectura crítica, pero se diferenciaban en el tipo de texto abordado y las competencias que enfatizaban (MEN, 2018, p.11).

Inlow (1966), citado por Casarini (2016), define el currículo como una planificación conjunta de toda la escuela que busca el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje proyectado al cumplimiento de las necesidades del estudiantado. En ese sentido, los docentes reconocen que “constantemente en el aula se trabajan ejercicios de lectura que ayudan a que el muchacho se relacione con la prueba” y que los resultados obtenidos en la prueba Saber 11 son un insumo importante para el diseño del plan curricular y el diseño de la clase “nosotros a principio de año partimos con la evaluación institucional, partimos de los resultados, ese el foco del cual nos orientamos para arrancar o diseñar un nuevo año. Buscando ajustes, estrategias, dándole al muchacho lo mejor de nosotros”, afirma uno de los docentes entrevistados.

En síntesis, las entrevistas realizadas a los docentes permiten analizar algunos elementos de la evaluación curricular interna propuesta por Díaz - Barriga et al. (2012). En términos de eficiencia, se pueden evidenciar falencias relacionadas con la vigencia del plan, teniendo en cuenta que los docentes no demuestran claridad en las competencias evaluadas por el componente de lectura crítica, el enfoque y objetivos de enseñanza de lengua castellana en el contexto nacional e internacional; lo anterior, permite constatar que no

existe actualización entre las normativas ministeriales y las concepciones pedagógicas y conceptuales de los entrevistados. Al respecto, cabe resaltar que la calidad educativa está en gran medida determinada por el grado de cualificación docente, en palabras de Chehaybar y Kuri (2007, p.101) “una formación docente que proporcione a estos actores las herramientas necesarias para afrontar los nuevos retos que presenta la educación y la sociedad, y que les permita participar activamente en acciones conducentes al alcance de la calidad”.

Por otro lado, relacionado con la eficacia, en la categoría de rendimiento académico, los entrevistados coinciden en manifestar satisfacción por los resultados que ha obtenido la Institución en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11, y mencionan además el papel protagónico que tienen dichos resultados en la construcción de objetivos institucional y planes de mejoramiento anuales.

#### 4.2. Análisis de la entrevista al directivo docente

##### Tabla 5

##### *Categorización de la información: directivo docente*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>	<b>Interpretación</b>
Contexto internacional de la enseñanza de las competencias de lengua castellana. <i>Pregunta: 6</i>	Atraso.	Se evidencia desconocimiento en lo relacionado con el marco internacional de competencias lingüísticas.
Contexto nacional de enseñanza de las competencias de lengua castellana. <i>Pregunta: 3</i>	Cognitivo, comunicativo sociocultural.	Identifica el enfoque de enseñanza de lengua castellana vigente en el país, planteado a través de los estándares de competencias y lineamientos curriculares del MEN.
Componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11. <i>Pregunta: 9</i>	Aspectos normativos, identificar-entender, comprender y reflexionar en relación con el texto.	Se presentan con precisión las tres competencias evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11.

Diseño curricular del área de lengua castellana. <i>Pregunta: 1, 2, 10 &amp; 11</i>	Semanal, mensual, apoyo PTA, docentes, año 2020 por motivos de pandemia.	La organización y diseño del plan de área es responsabilidad de los docentes de lengua castellana. No se deja claro cada cuanto se realiza la actualización del diseño curricular, pues se manifiesta que fue necesario hacerla en el 2020 por causa de la pandemia. Se menciona la figura del orientador PTA en los procesos académicos del área.
Resultados de la I.E Las Mercedes <i>Pregunta: 5 &amp; 4</i>	Comprensión lectora, aceptable.	Análisis parcial de los factores que intervienen en la prueba, centrado básicamente en el estudiante.
Articulación <i>Pregunta: 7 &amp; 8</i>	Proyecto de lecto escritura.	No se evidencia la articulación entre las áreas (lenguaje y filosofía) que integran el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11.

Tabla 3. Esta tabla presenta la categorización de la información obtenida a través de la entrevista realizada al directivo docente la I.E. Las Mercedes. Construcción de las autoras.

La entrevista al coordinador académico de la I.E. Las Mercedes contó básicamente con las mismas preguntas realizadas a los docentes de área e igualmente fue analizada mediante un proceso de codificación abierta. Sobre el marco internacional su respuesta no ofreció la información requerida, pues este respondió que “la mayor complicación sería el atraso en que se encuentran las instituciones colombianas en materia de innovación e infraestructura educativa.”, la respuesta del directivo docente deja notar una ausencia de información ya que relaciona el enfoque de enseñanza con elementos físicos y materiales de las instituciones del país.

Con respecto a la categoría del enfoque nacional de enseñanza del área en cuestión, el directivo responde que “se puede decir que el enfoque se sintetiza en lo cognitivo, comunicativo y sociocultural. Lo esencial es el español y la literatura”; lo anterior, evidencia un reconocimiento del enfoque de enseñanza del área de lengua castellana, dado

que los Estándares de Competencias plantean la enseñanza de la lengua desde un enfoque sociocultural y comunicativo que se fundamente en el desarrollo de competencias. El directivo docente menciona el enfoque cognitivo comunicativo, el cual estuvo vigente en los años 80 y que según las demandas y cambios sociales se ha venido nutriendo poco a poco. Actualmente, los Estándares Básicos de competencias hablan de una pedagogía de la lengua, la literatura y otros sistemas simbólicos que trabajadas de manera interdisciplinar permiten el desarrollo de las competencias en lenguaje de los estudiantes (MEN, 2006).

En la tercera categoría las respuestas brindadas apuntan de manera específica a las competencias que son evaluadas por el componente de lectura crítica, pues las menciona textualmente como son planteadas en el marco de referencia de la prueba: “identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido” (ICFES, 2018, p.18).

En la información suministrada sobre la categoría del diseño curricular del área, el directivo indica que son los docentes quienes diseñan el plan curricular, que reciben apoyo del Programa Todos a Aprender (PTA) e hicieron la última actualización en el año 2020 por la necesidad de priorizar contenidos que trajo consigo la pandemia. En palabras de Copete (2015), el diseño curricular es una “dimensión del currículo que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares” (p.5); pues las dinámicas metodológicas que conforman el diseño curricular deben estar en constante transformaciones que les permitan responder a los cambios y necesidades de cada institución educativa.

Ahora bien, en esta categoría se pueden resaltar algunas inconsistencias con respecto a la información suministrada por los docentes del área y el directivo, ya que los docentes mencionan el apoyo del grupo Hamilton en la construcción del plan curricular y el coordinador no señala ese dato. Por otro lado, teniendo en cuenta que en la entrevista de los docentes del área evidenció que no existe claridad conceptual y metodológica de la enseñanza del área en términos nacionales e internacionales, se podría cuestionar la pertinencia de este, pues Barraza (2018) afirma que el proceso de construcción curricular debe ser “ampliamente democrático, con la participación de los actores gestores de la propuesta, que son sus constructores ideológicos y dominan completamente los criterios bajo los cuales ésta se diseña, y que por tanto son los responsables directos de la misma” (p.113).

La quinta categoría de la investigación indaga sobre los resultados obtenidos por la institución en el componente de lectura crítica; frente a lo que el coordinador entrevistado considera aceptable, puesto que en palabras textuales menciona que “se ha ido mejorando lentamente para mejorar cada día más el promedio nacional”; el punto de vista expresado por el coordinador tiene coherencia con el promedio obtenido por la I.E. en el componente de lectura crítica durante los últimos tres años; pues el promedio obtenido por la institución no está tan alejado del promedio nacional, como se pudo evidenciar en el planteamiento del problema de investigación.

En la última categoría, el directivo plantea que existe una articulación que se da a través de un proyecto de lectoescritura que se desarrolla desde grado preescolar a grado once, pero no manifiesta si dicho proyecto está integrado y es trabajado en las demás áreas. Lo anterior, por ejemplo, no es coherente con los criterios de articulación planteados en

ICFES (2018) sobre la articulación de las áreas de filosofía y lengua castellana que se evalúan en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11. Sin embargo, resalta que los componentes de la prueba y el diseño curricular del área sí están articulados “porque siguen todos los lineamientos recomendados por el MEN en este aspecto. Estándares de calidad, desarrollo de competencias y demás”.

Luego de analizar la entrevista al directivo docente se pueden destacar algunos elementos de la evaluación curricular interna propuesta por Díaz - Barriga et al. (2012). Con respecto a la eficiencia, se puede mencionar que el proyecto de lectura a lo largo de todos los años escolar, en cierto sentido garantiza continuidad de objetivos en el plan curricular. Ahora bien, en el tema de vigencia se presentan dos aspectos: por un lado, el directivo no evidencia claridad en el marco internacional del área, pero en el contexto nacional, demuestra conocimientos actuales sobre los enfoques y normativa del área.

Por otro lado, en términos de eficacia, se resalta que la actualización del plan curricular realizado en el año 2020, teniendo en cuenta los cambios que suscitó la pandemia es un elemento que permite reconocer que se realizan en la institución procedimientos y ajustes curriculares que propician en cumplimiento del plan y las necesidades de la institución. Asimismo, se destaca el otro aspecto de la eficiencia, relacionado con el rendimiento académico, pues el directivo afirma que los promedios obtenidos por la institución en el componente de lectura crítica han mejorado y siguen en proceso de avance.

#### **4.3. Análisis de la encuesta a estudiantes**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a 62 estudiantes de grado once de la I.E. Las Mercedes del año 2021; aplicada de

manera virtual a través formularios de Google. La encuesta aborda cinco de las seis categorías propuestas en la presente investigación. Los resultados son presentados de acuerdo a cada categoría.

La primera y segunda categoría de la investigación están relacionadas con el conocimiento de los estudiantes sobre las implicaciones internacionales y nacionales que tiene el área de lengua castellana. A partir de la información suministrada por los estudiantes, se podría decir que el trabajo que están haciendo los docentes en cuanto al manejo conceptual de las competencias objeto de evaluación en la prueba es relativamente bueno, ya que una mayoría significativa manifiesta tener claridad de las implicaciones de los conocimientos evaluados en el componente de lectura crítica de la prueba censal colombiana y la relación con el marco internacional. Las gráficas 1 y 2 evidencian que un amplio porcentaje de los estudiantes manifiesta tener claridad sobre los componentes que serán evaluados en la prueba y las que deben fortalecer a través de los años escolares.

**Figura 5**

*Datos de la encuesta*

Tengo claro que las competencias evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11 son internacionales.  
62 respuestas

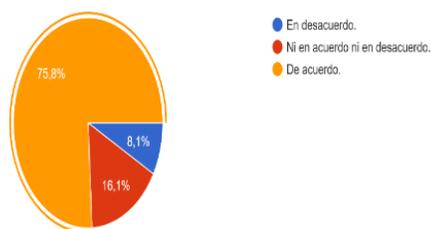


Figura 5. Datos de la encuesta a estudiantes.

Elaboración propia.

**Figura 6**

*Datos de la encuesta*

Tengo claridad de las tres competencias que se deben desarrollar en el área de lengua castellana y que son evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11.  
62 respuestas

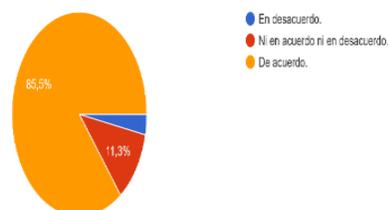


Figura 6. Datos de la encuesta.

Elaboración propia.

La información suministrada por los estudiantes con respecto a la categoría 1 y 2 es valiosa en el sentido que la evaluación curricular requiere del aporte de los estudiantes como entes directos del proceso educativo. Sin embargo, Cerda (2000) señala que la evaluación es un mecanismo donde no solo el estudiante es el patrón de referencia, sino que el docente y la comunidad en general son entes importantes de información. Ahora bien, resulta interesante la poca coherencia que se presenta al contrastar la información suministrada por los docentes del área, el coordinador y los estudiantes, pues como ya se enfatizó en páginas anteriores, los docentes del área no demuestran dominio conceptual de la normativa del área a nivel nacional e internacional, y el coordinador, aunque menciona ciertos aspectos, no puntualiza en la explicación de sus aportes.

Por otro lado, al momento de indagar sobre el componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11, se encontró que estos manifiestan en su gran mayoría dominio de las tres competencias evaluadas, es decir, afirman estar en la capacidad de identificar los contenidos locales de los textos que leen, comprender la articulación de los contenidos del texto para darle sentido completo y realizar interpretaciones críticas de ellos como se puede evidenciar en las figuras 7, 8, 9 y 10.

## Figura 7

### Datos de la encuesta

Como estudiante de grado undécimo, tengo claro qué me evaluará el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11.  
62 respuestas

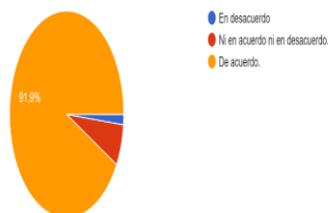


Figura 7. Datos de la encuesta a estudiantes.

Elaboración propia.

## Figura 8

### Datos de la encuesta

Comprendo qué implica leer críticamente.  
62 respuestas

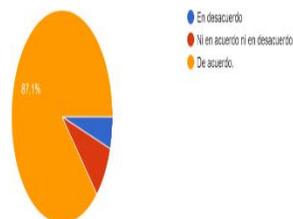


Figura 8. Datos de la encuesta.

Elaboración propia.

## Figura 9

### Datos de la encuesta

Estoy en la capacidad de leer críticamente.  
62 respuestas

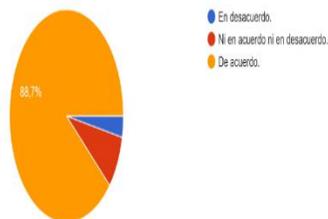


Figura 9. Datos de la encuesta a estudiantes.

Elaboración propia.

## Figura 10

### Datos de la encuesta

Estoy preparado para afrontar una prueba de lectura crítica.  
62 respuestas



Figura 10. Datos de la encuesta.

Elaboración propia.

La información ofrecida por los estudiantes en esta categoría deja ver otra inconsistencia en relación a las respuestas de los docentes responsables del área de lengua castellana de la institución, puesto que ellos no manifestaron dominio de las competencias objeto de estudio del componente de lectura crítica. Dicha particularidad, abre espacio a la reflexión o análisis crítico de la validez de la información suministrada por los estudiantes,

ya que, si los docentes como responsables de los procesos que se llevan a cabo en el aula no evidencian claridad conceptual y metodológica de la enseñanza de su área, se podría cuestionar el dominio que manifiestan los estudiantes frente este aspecto.

Ahora bien, para Niño (1998) la evaluación se concibe como “un proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismo.” (p, 8), por ello la revisión y conocimiento de los desempeños obtenidos en años anteriores puede ser un factor de motivación para las siguientes promociones. En ese sentido, se consideró necesario preguntar a los estudiantes sobre el conocimiento de los resultados obtenidos en los últimos años en la Institución; las respuestas demuestran que el 41.9% de 62 estudiantes encuestados manifiestan no tener conocimiento, mientras que el 33, 9% afirma conocerlos.

Para finalizar, la última categoría abordada en el instrumento tiene que ver con la articulación entre el área y lo evaluado en el componente de lectura crítica de la prueba Saber; las respuestas obtenidas en la encuesta evidencian que los estudiantes reconocen que los conocimientos adquiridos en el área resultan útiles en otras áreas del saber y que le ayudan a prepararse para realizar la prueba Saber 11.

## Figura 11

### *Datos de la encuesta*

Las actividades que se realizan en el área de lengua castellana me ayudan a prepararme para la prueba Saber 11.  
62 respuestas

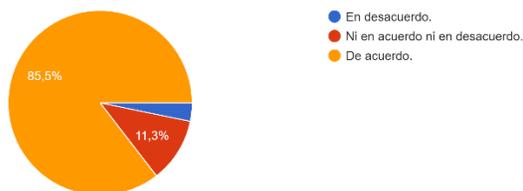


Figura 11. Datos de la encuesta a estudiantes. Elaboración propia.

Como se evidencia en la figura anterior (figura 11), el 85,5 % de los estudiantes reconocen el aporte que genera el área en la preparación de la prueba. Sin embargo, resulta curioso entonces que 59,7 % de los 62 estudiantes encuestados afirma estar preparado para afrontar la prueba. En ese sentido, es preciso anotar que en ICFES (2018) se afirma que el diseño formal del currículo de lengua castellana está sujeto a indicaciones ministeriales propuestas a través de los Lineamientos curriculares, no al marco de referencia de la prueba, pues los primeros son indicaciones pedagógicas sobre la enseñanza del área que se toman como referente para el diseño de la prueba, pero que tienen diferencias particulares teniendo en cuenta que se trata de una prueba estandarizada

En síntesis, la encuesta aplicada a los estudiantes deja abiertos ciertos interrogantes relacionados con el dominio que manifiestan estos frente a lo relacionado con la prueba, pues como ya se mencionó anteriormente son varias las inconsistencias que se evidencian con respecto a la información ofrecida por los mismos docentes de lengua castellana.

#### 4.4. Análisis de la revisión documental

**Tabla 6**

*Análisis documental: prueba saber 11 y currículo de lengua castellana de la I.E Las Mercedes*

Parámetros	Prueba saber	Currículo de lengua castellana	Guías docentes	Observaciones
<b>Transversalidad de áreas</b>	La prueba recoge lo que se evaluaba en lenguaje y en filosofía, y cubre los estándares de	No se evidencia transversalidad con otras áreas.	No se evidencia transversalidad con otras áreas.	El área de lengua castellana no maneja transversalidad con el área de filosofía, no se evidencia en las mallas curriculares el

	lenguaje de la educación media (ICFES, 2018, p.11).			abordaje de textos filosóficos u otros temas que puedan evidenciar un trabajo articulado entre las dos áreas que se incluyen en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11.
<b>Análisis del texto</b>	“En el diseño de las pruebas de lectura crítica, el referente central ha sido el modelo teórico de Kintsch y Van Dijk (1978), el cual propone analizar los textos en términos de tres estructuras semánticas: la microestructura, la macroestructura y la superestructura” (Martínez et al., 2004, p.24 citado en ICFES, 2018, p.16).	Se anuncia el trabajo de los diferentes tipos de texto en la línea temática, pero el planteamiento de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes no evidencia una aplicación de ello con respecto al análisis textual.	En las guías se evidencia trabajo de diferentes tipos de texto, específicamente en textos continuos, pero no se nota análisis de estos ni actividades que demuestren el trabajo de las estructuras semánticas como la microestructura, macroestructura y superestructura.	La distribución temática de 6° a 11° muestra el trabajo de los diferentes tipos de textos, pero los indicadores de desempeño no muestran el trabajo de las estructuras semánticas del texto; microestructura, macroestructura y superestructura.
<b>Tipos de textos</b>	En la prueba se propone la lectura de textos continuos y discontinuos de tipo literario e informativo. Asimismo, textos mixtos y múltiples (ICFES, 2018, p.19).	De 6° a 11° las líneas temáticas están orientadas con mayor fuerza al trabajo de los diferentes textos continuos y a aspectos de producción textual. No se muestra un abordaje de los textos discontinuos, mixtos y múltiples.	Se nota el trabajo de los diferentes tipos de textos relacionados a las temáticas establecidas en cada período, pero predomina más el trabajo de textos continuos de tipo literario. Los talleres de producción textual no precisan una tipología específica para trabajar.	La articulación entre los textos evaluados en la prueba y los propuestos en la malla curricular es parcial, pues como muestra anteriormente, solo se hace énfasis en los textos continuos de tipo literario.

<b>Competencias</b>	La prueba evalúa tres competencias. La primera: el estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. Segunda, el estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Tercera: el estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. (ICFES, 2018).	Las tres competencias se plantean a lo largo del plan curricular de los diferentes grados de manera progresiva; se hace mayor énfasis en la tercera competencia en los grados 9, 10 y 11. Los grados del nivel básico están orientados principalmente al trabajo de las otras dos competencias.	La organización y ejecución de las guías no dejan claro la competencia o competencias a desarrollar, pero en las actividades se logra inferir que se enfatiza el trabajo en la competencia de los contenidos locales del texto.	Los indicadores de desempeño guardan cierta relación con la primera competencia evaluada en la prueba Saber 11.
<b>Articulación: estándares y lineamientos</b>	La prueba de lectura crítica se articula a los lineamientos porque busca desarrollar competencias relacionadas directamente con la lectura.	El plan curricular es coherente con los lineamientos y estándares curriculares del área de lengua castellana establecidos por el MEN; distingue procesos y subprocesos por cada línea temática.	En las guías de trabajo se representan los indicadores de desempeño que los estudiantes deben lograr en relación a los temas abordados, es decir, existe una relación coherente con lo establecido en los lineamientos y estándares.	Se evidencia una relación total entre los lineamientos y estándares establecidos por el MEN y el plan de área de lengua castellana de la I.E. Las Mercedes. Sin embargo, el trabajo se enfoca en un subproceso de cada estándar a lo largo de cada grado.

Tabla 4: cuadro de análisis documental: prueba Saber 11, currículo y planes de clase. Elaboración propia.

El objetivo del análisis documental fue analizar la articulación existente entre el currículo de lengua castellana, el diseño metodológico de la clase y las competencias evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11. Los documentos analizados fueron el plan de área de lengua castellana de la I.E. Las Mercedes, los planes de clase de los dos docentes entrevistados y el marco de referencia de lectura crítica.

Según Casarini (2016), el currículo formal cuenta con los objetivos, planes de estudios, procesos pedagógicos y guías curriculares; su finalidad es proporcionar guías o bases que permitan el seguimiento de los procesos ejecutados por el docente y estudiante.

Sobre el marco nacional que regula la enseñanza de la lengua castellana, la información obtenida a partir del análisis documental permite afirmar que existe una articulación en términos normativos, pues el diseño parte de los principales referentes del área como es el caso de los Estándares de Competencias de Lenguaje y los Lineamientos curriculares; pues tanto el plan de área como el marco de referencia del componente de lectura crítica están cohesionados con este material; considerado esto como un aspecto esencial del proceso educativo, pues para Murillo (s.f) el currículo “representa un proyecto donde de manera explícita e implícita se concretan una serie de concepciones ideológicas, socio antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo” (p. 1).

Ahora bien, Barraza (2018) afirma que “ningún proyecto se queda sólo en la elaboración del plan, hay que llevarlo a la práctica para ver si funciona, para analizar sus fortalezas y debilidades, para brindarle oportunidades de mejora” (p.117). En ese sentido, se destacan algunas inconsistencias relacionadas con la puesta en marcha de un proceso de enseñanza – aprendizaje cohesionado y coherente con toda la normativa, es decir, en términos epistemológicos la relación está, se anuncia dicha articulación, pero cuando se analiza desde la práctica se encuentran ciertas falencias.

En primera instancia, se reitera que el plan de área de la institución tiene en cuenta los Estándares de Competencias de lenguaje, pero presenta una falencia con respecto a la articulación total de este, pues en la distribución de los subprocesos de los estándares que se

deben trabajar por ciclos de grados, el currículo de lengua castellana de la institución hace énfasis en uno solo durante un año escolar, lo que implica que se dejan de lado otros subprocesos que resultan necesarios para alcanzar al estándar de cada componente.

En segunda instancia, sobre el trabajo de las tipologías textuales es necesario mencionar que la distribución temática de 6° a 11° muestra el abordaje de los diferentes tipos de textos enfatizando en los continuos; frente a esto surge la necesidad de abordar en el aula la lectura de diferentes formatos de texto, puesto que aunque los continuos representan una parte importante de la prueba, también “se incluyen textos discontinuos, porque cada vez son más usados en diversos contextos: en ámbitos académicos” (ICFES, 2018, P. 21).

Ahora, otro aspecto relacionado tiene que ver con el abordaje de los textos en términos de comprensión dado que los indicadores de desempeño del plan de área no anuncian la manera cómo se realiza el trabajo de las estructuras del texto; microestructura, macroestructura y superestructura. Asimismo, se destaca la ausencia del trabajo de los textos filosóficos en el plan de área, esto considerándose estrictamente necesario ya que el componente de lectura crítica está conformado por el área de filosofía y lengua castellana.

Con respecto a las competencias específicas que evalúa el Icfes en el componente de lectura crítica, se puede mencionar que en el currículo de lengua castellana de la Institución Educativa Las Mercedes sí enfatiza en estas, pero en los grados de básica secundaria profundiza en las dos primeras, mientras que en la media se enfoca en el trabajo de la tercera. Lo anterior, aunque a simple vista puede parecer viable, resulta poco coherente de un proceso de formación y evaluación por competencias, puesto que no se debe estudiar de manera segmentada, ya que este enfoque pretende que la educación sea un proceso

secuencial y continuo de todos los individuos que reciban educación formal. El abordaje metodológico que hace la institución en cuanto al trabajo de las competencias evaluadas en el componente de lectura crítica, trae consigo dificultades en los estudiantes para consolidar sus competencias porque los niveles de lectura se manejan de manera interrelacionada; cada momento de la lectura va consolidando el camino para lograr leer críticamente; asimismo, cabe resaltar que no todos los estudiantes alcanzan el máximo desarrollo de sus competencias al mismo tiempo, es decir, no se podría cerrar o dejar de lado el trabajo de una competencia o de un nivel de lectura y seguir con el otro suponiendo que todos que todos los estudiantes van al mismo ritmo. El trabajo interrelacionado de las competencias de lectura podría garantizar, en gran medida que cada estudiante a su ritmo vaya consolidando su capacidad de leer críticamente.

En conclusión, sobre la evaluación curricular propuesta por Díaz - Barriga et al. (2012) el análisis documental permitió determinar en términos de eficiencia que existe vigencia en el plan de área de la I.E. Las Mercedes, teniendo en cuenta los fundamentos disciplinarios del área, pues como se mencionó anteriormente se tienen presentes los documentos ministeriales que regulan la enseñanza del área; aunque en la puesta en marcha se identificaron inconsistencias relacionadas con la continuidad e integridad del plan dado que los subprocesos de los estándares no se trabajan en su totalidad, lo mismo sucede con los tipos de textos y sus categorías de análisis.

## 5. Capítulo 5 Conclusiones

La revisión y evaluación realizada al currículo de lengua castellana de la I.E. Las Mercedes de Chinú –Córdoba a la luz de las competencias de lectura crítica evaluadas en la prueba Saber 11, permite comprender que el lenguaje como facultad innata le brinda al ser humano herramientas necesarias para el desarrollo de competencias específicas como leer, hablar, escribir y escuchar en los escenarios comunicativos en los que interactúa cotidianamente; las cuales a su vez, se configuran como habilidades cognitivas que necesita una persona para consolidarse como un lector competente, es decir, capaz de entender los elementos locales que componen un texto, las intenciones comunicativas, estructuras formales y la articulación que existen entre ellos y el contexto en el que se desarrollan.

Ahora bien, dicha revisión y evaluación curricular de lengua castellana en la I.E, permitió profundizar en las competencias de lenguaje que todo joven egresado de la educación media debería dominar, pues a lo largo de los ciclos escolares se deberían ir consolidando y potencializando; también, permitió comprender la necesidad de crear programas de estudio que articulen los procesos de cada año escolar con los parámetros que plantea en Ministerio de Educación a través de los Lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, para que puedan responder a las propuestas del Icfes como ente encargado de evaluar y monitorear la calidad educativa en Colombia. Lo anterior se afirma, teniendo en cuenta que el Marco de referencia de la prueba plantea dicha articulación, pero reconoce limitaciones propias de su condición de prueba estandarizada (ICFES, 2018), pues si bien es cierto, el acto educativo no debe estar focalizado en la prueba como validador del éxito del proceso, debe tenerlo como referencia dada la

obligatoriedad de la prueba y las oportunidades que los resultados de esta pueden ofrecer tanto en el ámbito personal como instruccional.

Ahora bien, en la I.E. Las Mercedes existe una articulación entre el currículo de lengua castellana y la normativa ministerial, pero no se evidencia claramente la articulación de este plan curricular con respecto al trabajo de las competencias evaluadas por la prueba Saber 11° en el componente de lectura crítica. Por lo anterior, se hace necesario establecer una propuesta curricular y metodológica en la que se articulen las competencias del área de lengua y las del componente de lectura crítica en Colombia.

## **5.1. Principales hallazgos**

Los principales hallazgos encontrados a partir de la revisión y evaluación curricular son planteados a través del modelo de evaluación curricular interna propuesto por Díaz - Barriga et al. (2012), el cual propone la evaluación de la eficacia y eficiencia del plan curricular.

### **5.1.1. Eficiencia**

La eficiencia se evalúa a partir de categorías como congruencia, viabilidad, continuidad e integridad y vigencia.

El análisis del currículo permitió determinar que no existe **congruencia** entre el plan curricular, pues no hay coherencia entre los objetivos propuestos por el área bajo las indicaciones ministeriales y el trabajo de aula que se evidencia en los planes de clase de los docentes, pues el trabajo del área no aborda equitativamente el tema de las competencias evaluadas en la prueba, este centra su atención en los elementos locales del texto que se

relacionan con la primera competencia. Asimismo, el análisis documental permitió comprobar que el trabajo del área está enfatizado en los textos continuos, en ese sentido limitan la experiencia de lectura del estudiante y la relación con diversos tipos y formatos de textos que contribuyen a mejorar y ampliar sus experiencias y capacidades de lectura. Lo anterior, puede justificar el porcentaje mínimo de estudiantes que alcanzan el nivel tres y cuatro de la prueba que tiene que ver con la capacidad crítica de lectura dado que se fragmenta el trabajo de las competencias de lectura; al fragmentarse, genera brechas entre una competencia y otra, entre un estudiante y otro, que sin duda se verán reflejadas en los resultados; también el hecho de no relacionar al estudiante con otros formatos y tipos de textos que luego serán evaluados en la prueba se consolidan como un factor decisivo.

En términos de **viabilidad**, se podría decir que la institución cuenta con el personal docente para el desarrollo del plan, pero teniendo en cuenta que el plan de área propone, entre líneas, el trabajo de las competencias evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11; sin embargo, los docentes no evidencian dominio y claridad de los objetivos evaluativos de dicho contenido de la prueba; estos tampoco reconocen las implicaciones internacionales que tiene la enseñanza de su área, pues desconocen aportes de la OCDE, por ejemplo, en la consolidación de un marco de referencia internacional sobre las competencias lingüísticas. Sobre los referentes conceptuales y normativos del área a nivel nacional, solo uno de los entrevistados hace mención a ellos, pero el otro no evidencia dominio de ellos; lo cual es considerado un punto negativo, puesto que al momento de diseñar y llevar a cabo estrategias pedagógicas y didácticas estas no cumplirán en su totalidad con el propósito.

Sobre la **continuidad e integridad del plan** se logró concluir a partir del análisis documental que hay poca articulación práctica entre el plan de área de lengua castellana y los Estándares de Competencia de lenguaje, puesto que el diseño del área no tiene en cuenta todos los subprocesos necesarios que le dan cumplimiento de los cinco componentes de los estándares, lo que indica que el trabajo realizado en el aula no da cuenta de un proceso que no da cumplimiento a los objetivos del área. Otro aspecto, es la enunciación de la micro, macro y superestructura textual en el plan de área institucional, pero es notable la ausencia de estas en las evidencias de aprendizaje y las guías de clase que los docentes manejaban por temas de pandemia Covid-19 durante el año 2020.

El análisis de la **vigencia** del plan curricular de lengua castellana de la I.E. Las Mercedes, permite afirmar que está actualizado con respecto a las reglamentaciones ministeriales del país, pues está fundamentado en los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos curriculares. Sin embargo, en las entrevistas realizadas, los docentes y el coordinador académico manifestaron realizar actualizaciones anuales de los planes curriculares, las cuales no se lograron evidenciar en la revisión documental que se llevó a cabo.

### **5.1.2. Eficacia**

La eficacia de un plan curricular, según Díaz - Barriga et al. (2012) está determinada por el rendimiento académico y el cumplimiento del plan de estudios. En este caso, evaluará solo teniendo en cuenta el primer aspecto.

Sobre el **rendimiento académico** de los estudiantes con respecto a los objetivos del plan, se tuvieron en cuenta los resultados de la I.E. en el componente de lectura crítica de

los años 2018, 2019 y 2020. Sobre este tema, los docentes del área y el coordinador académico manifestaron a través de las entrevistas realizadas, que consideran dichos resultados como aceptables, puesto que no se alejan de la media nacional. El coordinador académico del área centra la responsabilidad de los resultados obtenidos únicamente en los estudiantes; considera que ya todas las estrategias posibles fueron aplicadas por los docentes y que desde este punto no hay nada más que hacer. Sobre los resultados del año 2020, mencionan los docentes del área que con la situación de la pandemia Covid – 19 se vieron frenados los procesos y seguimientos académicos; entre las dificultades mencionan: falta de conectividad de la mayoría de los estudiantes y el poco acompañamiento teniendo en cuenta las características socioeconómicas de las familias de la institución.

Ahora bien, la información ofrecida sobre este punto a través del análisis documental permite afirmar que los resultados obtenidos en los últimos tres años se relacionan en gran medida con el diseño e implementación del plan curricular del área, puesto que se abordan de manera segmentada según los diferentes grados, y por tal razón no se logra el desarrollo de las competencias necesarias para responder satisfactoriamente la prueba. El análisis del currículo indica que en los últimos grados escolares el proceso se centra en la tercera competencia evaluada por el Icfes, que está relacionada con el nivel cuatro de lectura, pero los resultados obtenidos demuestran que este es el nivel menos alcanzado por los estudiantes. Lo anterior, permite cuestionar la pertinencia del diseño curricular y su relación con las competencias evaluadas en la prueba, puesto que no evidencia un rendimiento académico que valide el abordaje metodológico que hace la institución de este aspecto.

## 5.2. Generación de nuevas ideas

Realizar una evaluación curricular es un proceso que permite orientar el trabajo de hacia el mejoramiento y la calidad de los procesos, pues esta se consolida “como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa” (Brovelli , 2001, p. 102); en ese sentido, los hallazgos encontrados en el proceso evaluativo permitieron la generación de nuevas ideas que apuntan al mejoramiento y reorganización de los procesos curriculares y evaluativos del área de lengua castellana de la I.E Las Mercedes. Dentro de las ideas encontradas se destacan las siguientes:

- Articular claramente el plan curricular de lenguaje con el enfoque de enseñanza del área y las competencias evaluadas por el ICFES.
- Generar proyectos de lectura que permita la transversalidad entre las áreas con el fin de proporcionar espacios en los que los estudiantes pueden desarrollar las competencias específicas de cada saber.
- Diseñar proyectos institucionales apunten al fortalecimiento de la competencia literaria y lectora de los estudiantes desde diferentes formatos y tipos de textos.

Las anteriores ideas surgieron dentro de la actividad investigativa realizada en la institución, donde se logró comprobar la necesidad de realizar algunos ajustes que direccionen de manera más efectiva y positiva los procesos de enseñanza - aprendizajes desde el área de lengua castellana. El MEN (1998) en los lineamientos curriculares plantea que “las prácticas curriculares y la noción misma de currículo varían con los momentos históricos, dependiendo de los avances en las ciencias sociales, las investigaciones pedagógicas, el desarrollo de las disciplinas del conocimiento y de las didácticas

correspondientes” (p. 4). A partir de lo anterior, se evidencia la importancia de hacer ajustes constantes que tengan como objetivo la participativa y adecuación de estrategias que generen potencialicen las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

### **5.3. Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos**

A partir del análisis realizado, se da respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera el diseño curricular de Lengua Castellana se relaciona con la prueba saber 11° y cómo afecta esto el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes?

El diseño curricular del área de lengua castellana de la Institución Educativa Las Mercedes influye en los resultados obtenidos en la institución en el componente de lectura crítica, puesto que se evidencia que de las competencias más trabajadas en el proceso académico son la uno y dos; la competencia tres es poco abordada, según el análisis documental realizado; lo anterior, puede justificar los resultados obtenidos, ya que en los tres años consecutivos el porcentaje de estudiantes que se ha ubicado en el nivel tres es mínimo, en comparación a las otras dos.

Ahora bien, se destaca que hay una articulación entre los referentes normativos del área y el marco de referencia de la prueba Saber, pero no es clara en la planeación de clase que manejan los docentes; incluso, en el discurso que manejan al momento de hablar de su práctica pedagógica. Dicha articulación normativa es un punto positivo que tiene la institución, pues un buen diseño curricular es una parte importante de un proyecto educativo, debido a que “el currículo es entendido como un principio organizador de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas” (MEN, 14). Sin embargo, la práctica de aula es la concreción de ese currículo y requiere de una apropiación total de los

docentes de temas como enfoques de enseñanza, metodologías de evaluación, diseño de estrategias, dinamización de las clases y materiales apropiados.

Con respecto al marco nacional e internacional de la enseñanza de lengua castellana, se puede resaltar que la poca claridad que evidencian los docentes del área representa un efecto negativo en el proceso de enseñanza – aprendizaje del área; pues el hecho que la construcción del plan de área de la institución sea apoyada por un grupo externo requiere de una capacitación o actualización pedagógica que permita a los docentes actualizar el panorama de enseñanza de su área evitando así, que se presente lo que ya mencionado: el currículo está acorde con la normativa, pero los profesores desconocen parcial o totalmente dichos parámetros.

#### **5.4. Limitantes**

El análisis investigativo realizado enfrentó varios limitantes que se consideran importantes en los resultados obtenidos. La principal limitante fue la situación de pandemia Covid 19, que no permitió el acercamiento y contacto directo con los estudiantes y docentes; lo que representó un obstáculo porque no se tiene una evidencia practica de los procesos de aula que se llevan a cabo en la institución.

Otro aspecto que limitó el proceso fue que no se logró la entrevista con uno de los docentes encargados del área de lengua castellana debido a que este no brindó respuesta a la solicitud realizada por las investigadoras. Por último, la institución no cuenta con una base de datos actualizada de los exalumnos que permitirá ahondar en las experiencias de los egresados al momento de realizar la prueba o sobre la pertinencia de los conocimientos

adquiridos en el área de lengua castellana durante su vida escolar, y la utilidad de estos para la vida y el desarrollo de la prueba estandarizada.

### **5.5. Nuevas preguntas de investigación**

- ¿La práctica pedagógica de los docentes de lengua castellana tiene referentes sólidos que le permitan desarrollar idóneamente su labor?
- ¿La formación, capacitación y actualización de los docentes es un elemento esencial en el tema de la calidad educativa de una Institución Educativa?
- ¿Es posible realizar una articulación curricular de las áreas básicas con los componentes evaluados en la Prueba Saber sin desestimar otros aspectos de la formación integral?

### **5.6. Recomendaciones (optativo)**

A partir de los hallazgos de la investigación, se puede mencionar la necesidad de articular eficazmente el plan de área de lengua castellana de la institución con las competencias propuestas en el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11; asimismo, crear un espacio de formación docente que permita fortalecer los fundamentos teóricos y metodológicos de la práctica docente, puesto que se evidenciaron falencias en ese sentido; es necesario lo anterior teniendo en cuenta que desde el año 2000 el Ministerio de Educación planteó a través de los Estándares Básicos el trabajo por competencias en las áreas básicas del saber.

Sin embargo, el trabajo curricular iría más allá de la articulación del área y los componentes de la prueba, pues “el currículo orientado hacia los procesos no puede

tomarse sólo como una organización del conocimiento, debe ser entendido como la articulación de los diferentes componentes de las prácticas educativas” (MEN, 2006, p. 15); la práctica educativa y todas sus implicaciones debe ser revisada con el fin de adecuar los enfoques de enseñanza y evaluación, las habilidades y los proyectos que garanticen la transversalidad de las áreas.

Por otra parte, se recomienda crear mesas de trabajo para revisar detenidamente la normativa ministerial del área de lengua castellana como es el caso de los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje; todos ellos contribuirían significativamente a la reconstrucción del plan de área, plan de clase, metodologías de enseñanza, evaluación y proyectos institucionales; todo lo anterior, ofrecerá ideas sobre cómo trabajar articuladamente con todas las áreas del saber, pues esta lectura abrirá horizontes nuevos y renovados sobre la enseñanza de la lengua castellana en la Institución Educativa Las Mercedes.

En última instancia, se recomienda fortalecer espacios de participación de la comunidad de padres y estudiantes; incluirlos en las actividades de diseño e implementación de proyectos educativos, ya que eso generaría mayor compromiso y apropiación del proceso formativo que se lleva a cabo en la institución.

## Referencias

- Acuerdo 02 de 2020. (2020). *Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. Consejo Nacional de Educación Superior - CESU.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social*(16), 21-43.
- Barraza Escamilla, N. (2018). El currículum, análisis y reformulación del concepto. *Dictamen Libre*(22), 113 - 118.
- Beltrán Jiménez , F. A., Rodríguez Varela , J. H., & Barboza Díaz, J. M. (2019). La calidad de la educación en el Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco: relaciones entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA), el currículo y los resultados de las pruebas saber 11 en el período 2015-2016. *Ciencia UNISALLE*.
- Brovelli , M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, 4, 101 - 122.
- Casarini Ratto, M. (2016). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Castaño Duque, G. A., & Macías Ramírez, V. H. (2005). Una mirada a las competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*(54), 5-25.
- Cerda Gutiérrez , H. (2000). *La evaluación como experiencia total: logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Magisterio.
- Chehaybar y Kuri, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*(50), 100 - 106.
- Copete Castillo, M. (2015). Evaluación curricular en la Escuela Pedagógica de la Provincia de Pinar del Río. *CUBAEDUCA*, 1, 1-19.
- De Castro Beleño, N., Ramírez Reyes, E., Celin Vargas, M., Tafur, J., & Molina, G. (2015). *Evaluación curricular en educación preescolar*. Corporación Universitaria Latinoamericana.
- De Zubiría Samper, J. (2014). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Magisterio.
- Decreto 869 de 2010. (2010 ). *Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11*. Ministerio de Educación Nacional .
- Demarchi Sánchez, G. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica . *En contexto*, 107-133.
- Díaz - Barriga , F., Lule González, M., Pacheco Pizón, D., Saad Dayán , E., & Roja Drummond, S. (2012). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Díaz Bravo , L., Torruco García , U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruíz , M. (2013). La entrevista, recuerdo flexible y dinámico. *ELSEVIER*, 62-67.

- Díaz Villa , M. (2015). La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad. *[Con]textos*, 4, 19-30.
- Fernández Lomelín, A. (s.f.). *El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular*.
- Gil Ospina, A. (2003). Los retos del nuevo milenio: educar en las competencias para el contexto de la mundialización. *Revista Académica e Institucional de la U.C.P.R.*, 19-39.
- Gimeno Sacristán , J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica*, 34, 11-43.
- Gómez , P., & Velazco , C. (2017). Complejidad y coherencia de documentos curriculares colombianos: Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje. *Revista colombiana de educación*(73), 259-279.
- González Vargas , K. (2018). EL CURRÍCULO Y SUS EFECTOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA: UN ESTUDIO DE CASO EN SECUNDARIA. Universidad de los Andes .
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Herrera Pavo, M. Á., Figueroa Chavez, J. F., Díaz Rubiano, H. C., & Espinosa Rodríguez, J. D. (2019). Estudio de Alineamiento de Currículo de Lengua y Literatura, y Matemática con las Pruebas Ser Bachiller, Ecuador.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación . (2018). Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación 2018 -2 .
- Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación . (2019). Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación 2019 -4.
- Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación 2020 - 4.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES. (2018). *Marco de referencia para la evaluación, ICFES: modulo de lectura crítica*. ICFES.
- Ley 30 . (1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior* . Ministerio de Educación Nacional .
- López - Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa* (1 ed.). Universidad de Barcelona.
- López Ibarra, A. (2008). Origen Y Fundamento De La Educación Basada En Competencias. *Xihmai*, 3.
- Martínez Z, R. H. (2007). Evaluación curricular: parte I. Universidad de Oriente.

- Ministerio de Educación Nacional . (13 de 07 de 2009). Ley 1324.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (08 de 02 de 1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación Nacional*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Murillo Pacheco, H. (s.f.). Currículum, planes y programas de estudio.
- Niño Zafra, L. (1998). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. *Pedagogía y Saberes, 11*, 5-15.
- Ñaupá Paitán, H. (2018). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos. En *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de tesis* (5ta ed., págs. 271-319). Ediciones de la U.
- Perilla Granados, J. S. (2018). *DISEÑO CURRICULAR Y TRANSFORMACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DESDE EXPERIENCIAS CONCRETAS*. Universidad Sergio Arboleda.
- Posner, G. (2007). *Análisis del currículo* (Tercera ed.). McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. C.V.
- Quiza Tenjo, A. d. (2018). Evaluación del currículo del área de lengua castellana en relación con la prueba Saber 11. Repositorio UNIMINUTO.
- Rangel Pereira , J. (2019). Evaluación del diseño de las pruebas estandarizadas en el sistema educativo colombiano. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*(2).
- Salas Perea, R. S. (s.f.). **ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN CURRICULAR .**
- Tobón , S. (2005). *Formacion basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Toribio Briñas, L. (2010). LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EL NUEVO PARADIGMA CURRICULAR EN EUROPA. *Foro de Educación*(12), 25-44.
- Torres Bolivar, C. M. (2018). Relación Entre el Currículo de Educación Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa El Divino Niño y los Componentes que Evalúa la Prueba Saber 11 . Repositorio Institucional UNIMINUTO.
- Vásquez Benitez, L. (2017). Investigación en el aula como estrategia curricular: Desarrollo de las competencias específicas de la educación artística. *Horizontes Pedagógicos, 19*, 56 -68.

Vigo Vargas, O. (2013). Polémica alrededor del concepto competencia. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2, 122-130.

## Apéndices

### Apéndice A. Entrevista docente de área

Cordial saludo, estimado docente. Agradecemos de antemano su participación en esta entrevista la cual hace parte de un proceso de investigación titulada “Articulación entre el currículo de Lengua Castellana y los resultados de las pruebas saber 11° en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba.”, inscrito en la maestría en educación de la Universidad Minuto de Dios. El propósito de esta investigación es analizar la relación existente entre el currículo de lengua castellana de la I.E y las competencias evaluadas por la prueba Saber once determinando su influencia frente a los resultados obtenidos en el área de lectura crítica.

1. ¿Cómo docente, qué busca fomentar en sus estudiantes a través de la enseñanza de su área?
2. ¿Cuál es el enfoque de enseñanza de lengua castellana vigente en el país?
3. ¿Describa qué es para usted como docente ser competente lingüísticamente según la OCDE?
4. ¿Para usted qué implicaciones tiene que las competencias lingüísticas sean internacionales?
5. ¿Explique qué evalúa la prueba Saber 11° en el área de lectura crítica a sus estudiantes?
6. ¿Cuántas y cuáles competencias evalúa el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11°?
7. ¿De qué elementos o supuestos parte para diseñar su clase?

8. ¿Explique cómo diseña sus guías metodológicas? ¿A qué le da prioridad?
9. ¿Quiénes diseñan el plan de área de lengua castellana de la Institución Educativa Las Mercedes?
10. ¿Describa de qué manera el diseño curricular de su área contribuye a mejorar las competencias evaluadas en la prueba Saber 11?
11. ¿Cómo evalúa el desempeño del colegio en los últimos tres años en el área de lectura crítica, teniendo en cuenta la media nacional y promedio departamental, por ejemplo?
12. ¿Qué factores cree que determinan los resultados obtenidos en el área?
13. ¿Se han realizado ajustes a la planeación del área a partir de los resultados obtenidos en la prueba Saber 11° los últimos años? sí o no ¿cuáles?
14. ¿La institución realiza una preparación externa de los estudiantes antes de la prueba? Sí o no. ¿Qué piensa al respecto?
15. ¿Diseña su plan de área teniendo en cuenta las disposiciones nacionales e internacionales sobre la enseñanza por competencias? Justifique.
16. ¿El componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11 está relacionado con el diseño de su clase?
17. ¿Busca usted que sus estudiantes lean críticamente? ¿Cómo lo hace?
18. ¿El trabajo realizado en lengua castellana está articulado con otras áreas? Sí - no ¿De qué manera?

19. ¿Los ejercicios evaluativos que se realizan en el aula están relacionados de algún modo con la prueba?
20. ¿Trabaja temas como macro, micro y superestructura textual en sus clases?

## **Apéndice B. Entrevista a directivo docente**

### ***COORDINADOR ACADÉMICO***

Cordial saludo, estimado directivo docente. Agradecemos de antemano su participación en esta entrevista la cual hace parte de un proceso de investigación titulada “Articulación entre el currículo de Lengua Castellana y los resultados de las pruebas saber 11° en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba.”, inscrito en la maestría en educación de la Universidad Minuto de Dios. El propósito de esta investigación es analizar la relación existente entre el currículo de lengua castellana de la I.E y las competencias evaluadas por la prueba Saber once determinando su influencia frente a los resultados obtenidos en el área de lectura crítica.

1. ¿Quiénes diseñan el plan de área de lengua castellana de la Institución Educativa Las Mercedes?
2. ¿Cuándo se realizó la última actualización del currículo de lengua castellana?
3. ¿Cuál es el enfoque de enseñanza de lengua castellana vigente en el país?
4. ¿Qué factores cree que determinan los resultados obtenidos en el área de lectura crítica?
5. ¿Cómo evalúa el desempeño del colegio en los últimos tres años en el área de lectura crítica, teniendo en cuenta la media nacional y promedio departamental, por ejemplo?

6. ¿Para usted qué implicaciones tiene que las competencias lingüísticas sean internacionales?
7. ¿El trabajo realizado en lengua castellana está articulado con otras áreas? Sí - no  
¿De qué manera?
8. ¿El componente de lectura crítica evaluado en la prueba Saber 11 está relacionado con el diseño de la clase de lengua castellana? Explique
9. ¿Cuántas y cuáles competencias evalúa el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11°?
10. ¿Qué tipo de estrategias emplea para hacer seguimiento al debido cumplimiento de los planes de área y diseño de clase?
11. ¿Qué oportunidades de capacitación o actualización ofrece la I.E. a los docentes sobre el tema de pruebas, competencias, diseños curriculares y demás?

### Apéndice C. Encuesta a estudiantes. Aplicación virtual.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeMEsYfQMWF0uUd9BfhIs\\_QwuphPRyLHn61X06awy3cWG11aQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeMEsYfQMWF0uUd9BfhIs_QwuphPRyLHn61X06awy3cWG11aQ/viewform?usp=sf_link)

The screenshot shows a Google Forms interface for a survey titled "Encuesta estudiantes". The form is in Spanish and includes a greeting and a description of the survey's purpose. The current question is a multiple-choice question about the respondent's understanding of the international components of the Saber 11 reading critical component.

**ENCUESTA ESTUDIANTES**

Preguntas Respuestas 62 Configuración Total de puntos: 0

**Encuesta estudiantes**

Cordial saludo, estimado estudiante. Agradecemos de antemano su participación en esta encuesta la cual hace parte de un proceso de investigación titulada "Articulación entre el currículo de Lengua Castellana y los resultados de las pruebas saber 11" en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú - Córdoba.", inscrito en la maestría en educación de la Universidad Minuto de Dios.

Tengo claro que las competencias evaluadas en el componente de lectura crítica de la prueba \* Saber 11 son internacionales.

En desacuerdo.

Ni en acuerdo ni en desacuerdo.

De acuerdo.

## ENCUESTA A ESTUDIANTE

Cordial saludo, estimado estudiante. Agradecemos de antemano su participación en esta encuesta la cual hace parte de un proceso de investigación titulada “Articulación entre el currículo de Lengua Castellana y los resultados de las pruebas saber 11° en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba.”, inscrito en la maestría en educación de la Universidad Minuto de Dios. El propósito de esta investigación es analizar la relación existente entre el currículo de lengua castellana de la I.E y las competencias evaluadas por la prueba Saber once determinando su influencia frente a los resultados obtenidos en el área de lectura crítica.

### Escala Likert (de acuerdo)

**1: En desacuerdo. 2: Ni en acuerdo ni en desacuerdo. 3: De acuerdo**

Afirmaciones	Alternativas de respuesta		
	1	2	3
Tengo claro que las competencias evaluadas en el área de lectura crítica son internacionales.			
Como estudiante de grado undécimo, tengo claro qué me evaluará el componente de lectura crítica de la prueba Saber 11.			
Comprendo qué implica leer críticamente.			
Estoy preparado para afrontar una prueba de lectura crítica.			
Tengo claro qué es micro estructura textual.			
Tengo claro qué es macro estructura textual.			

Tengo claro qué es súper estructura textual.			
Estoy en la capacidad de leer críticamente.			
Puedo diferenciar un texto discontinuo de uno continuo.			
Tengo claridad de las competencias que estoy desarrollando en el área de lengua castellana.			
Conozco cuáles han sido los resultados del colegio en los últimos tres años en el área de lectura crítica.			
Las actividades que se realizan en el área de lengua castellana me ayudan a prepararme para la prueba Saber 11.			
Lo que he aprendido en el área de lengua castellana es útil para las actividades académicas de otras áreas.			
Considero que las temáticas y los procesos abordados en el área de lengua castellana no se relacionan entre un grado y otro.			
En el área de lengua castellana me ayudan a desarrollar mis competencias comunicativas.			

**Apéndice D. Cuadro de análisis documental: prueba saber, currículo y planes de clase.**

Análisis documental: prueba saber, currículo y planes de clase.							
Parámetros	Prueba saber	Currículo de lengua castellana	Guías o planes de clase	Valoración			Observaciones
				Total	Parcial	Nulo	
Transversalidad de áreas							
Análisis del texto							
Tipología textual							
Competencias							
Lineamientos y estándares curriculares							

**Apéndice E. Validación de instrumentos.**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

---

**Estimado Validador:**

Me es grato dirigirme a usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a algunos miembros de la comunidad educativa de la I.E Las Mercedes de Chinú – Córdoba.

Considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad, pues el presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulada: *articulación entre el currículo de Lengua Castellana y los resultados de las pruebas saber 11° en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba.*

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte, se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

### Apéndice F. Juicio de experto sobre la pertinencia del instrumento.

#### INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar**

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Ítem	a	b	c	d	e	
1	1			X			Como docente: ¿qué busca fomentar en sus estudiantes a través de la enseñanza de su área?
2	2			X			Por lo general los docentes desconocen el enfoque de sus áreas por lo que sería mejor que estás preguntas fueran cerradas
3	3			X			Describa ¿qué es para usted como docente ser competente lingüísticamente según la OCDE? Hay que tener en cuenta que los maestros desconocen las políticas educativas propias por lo que preguntarles de políticas internacionales no va dar el resultado que esperan dado que no deben saber que propone la OCDE en relación a este tema.
4	4			X			Para usted ¿qué implicaciones tiene que las competencias lingüísticas sean

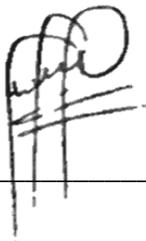
							internacionales? Desde el marco común europeo se está trabajando este tema, pero ¿si saben los maestros que existen competencias internacionales y las aplican en su contexto educativo? Sería bueno preguntarle si reconocen la existencia de políticas internacionales para la lectura y la escritura y el aprendizaje de las competencias lingüísticas.
5	5			X			<p>Explique ¿qué evalúa la prueba Saber 11° en el área de lectura crítica a sus estudiantes?</p> <p>La lectura crítica no es un área es una prueba dentro del examen. Por otra parte, la forma como está redactada la pregunta no va a dejar los resultados esperados, por lo general se desconoce lo que se evalúa en la prueba la pregunta podría ser ¿reconoce usted como maestro los componentes y competencias que evalúa la prueba de lectura crítica?</p>
6	6			X			Al igual que la anterior pregunta sería Bueno preguntarle ¿conoce las competencias que evalúa la prueba de lectura crítica? Mencíónelas
7	7			X			Me quedan dudas con respecto a la redacción de la pregunta al hacer misión de los supuestos ¿existe en la educación los supuestos como estructura para la enseñanza?
8	8						Explique ¿cómo diseña sus guías metodológicas? ¿A qué le da prioridad?
9	9	X					
10	10			X			Desde su perspectiva ¿cree que el diseño curricular empleado en el área de lengua castellana de su institución contribuye al mejoramiento de las competencias evaluadas en la prueba saber de lectura crítica?

11	11			X			Recordar que la lectura crítica no es un área es una prueba
12	12	X					
13	13			X			¿Se han realizado ajustes a la planeación del área a partir de los resultados obtenidos en la prueba Saber 11° los últimos años? sí o no, ¿Cuáles?
14	14			X			¿Busca usted que sus estudiantes lean críticamente? ¿Cómo lo hace? Cambiar por ¿Qué estrategias utiliza para ello?
15	15	X					
16	16	X					
17	17	X					
18	18			X			¿El trabajo realizado en el área de lengua castellana está articulado de formas transversal con otras áreas? Sí - no ¿De qué manera?
19	19			X			¿Los ejercicios evaluativos que se realizan en el aula están relacionados de algún modo con las utilizadas en la prueba?
20	20			X			Trabaja temas de la estructura de los textos tales como micro, macro y superestructura.

**Evaluado por:**

**Nombre y Apellido: Jorge Romero Caraballo**

**C.C.: 10.967.587 Firma:** \_\_\_\_\_



**Apéndice G. Identificación institucional**

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Yo, Jorge Carlos Romero Caraballo, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 10.967.587 de Montería de profesión Licenciado en lenguas castellana, ejerciendo actualmente como director, en la Corporación Apolineos

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que labora en I.E. Las Mercedes de Chinú – Córdoba.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	<b>DEFICIEN TE</b>	<b>ACEPTAB LE</b>	<b>BUENO</b>	<b>EXCELEN TE</b>
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems		X		
Claridad y precisión		X		
Pertinencia			X	

En Montería, a los 20 días del mes de marzo del 2021

  
 \_\_\_\_\_  
 Firma

#### **Apéndice H. Currículo vitae de los expertos**

**Nombre completo:** Jorge Carlos Romero Caraballo

**Cargo:** director

**Institución:** Corporación Apolineos

**Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:**

Jorge Carlos Romero Caraballo es miembro de la red colombiana de semilleros de investigación RedColsi nodo Córdoba desde hace 10 años, asesor y estructurador de proyectos de investigación, ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. Se ha desempeñado, además, como coordinador del semillero de investigación lexicón de la Universidad de Córdoba, asesor de línea temática del programa Ondas Córdoba durante dos años, coordinador de investigación de la Escuela Normal Superior Santa Teresita Loricá durante dos años y coordinador de investigación del Colegio La Salle Montería.

#### **Apéndice I. Juicio de experto sobre la pertinencia del instrumento.**

##### **INSTRUCCIONES:**

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar**

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Ítem	a	b	c	d	e	
1	1			x			Aquí el como va sin tilde.
2	2		X				
3	3			x			¿Describa qué es para usted como docente ser competente lingüísticamente según la OCDE? Sería más oportuno preguntarle por las nacionales y luego si inclinarse al contexto internacional.
4	4			x			Será que los docentes tienen conocimiento de las competencias internacionales. Deben de revisar si esta pregunta les dará los resultados esperados.

5	5		x				
6	6			x			Revisar la redacción.
7	7			x			Revisar muy bien la redacción de la pregunta. Será que en la educación hay supuesto.
8	8		x				
9	9		x				
10	10		x				
11	11			x			Recuerden que la lectura crítica no es un área.
12	12		x				
13	13	X					
14	14			x			¿Cómo hace usted para que sus estudiantes lean críticamente?
15	15	x					
16	16	X					
17	17	X					
18	18		x				
19	19						
20	20			x			De qué manera trabaja la macro, micro y superestructura en el desarrollo de sus clases.

**Evaluado por:** Oscar Efraín Tuirán Polo

**C.C.:** 10765816

Oscar Tuirán Polo  
10'765'816

**Apéndice J. Identificación institucional**

### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Oscar Efraín Tuirán Polo, titular de la Cédula de Ciudadanía N°, 10765816 de profesión Lic. en Informática y Medios Audiovisuales, ejerciendo actualmente como docente investigador, en la Institución Universidad Remington-Montería.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que labora en I.E. Las Mercedes de Chinú – Córdoba.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	<b>DEFICIEN TE</b>	<b>ACEPTAB LE</b>	<b>BUENO</b>	<b>EXCELEN TE</b>
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems		x		
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

En Montería, a los 19 días del mes de marzo del 2021

OSCAR TUIRAN POLO  
10'765'816

\_\_\_\_\_  
Firma

#### **Apéndice K. Currículo vitae de los expertos**

**Nombre completo:** OSCAR EFRAIN TUIRAN POLO

**Cargo:** Docente investigador

**Institución:** UNIREMINGTON Montería

**Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:**

Oscar Efraín Tuirán Polo es Lic. en Informática y Medios Audiovisuales, Ingeniero de Sistemas, Especialista en Gerencia Informática, Magister en Seguridad. Actualmente se desempeña como coordinador Departamental de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación Nodo Córdoba. Durante más de 10 años se ha desempeñado como docente investigador en diferentes instituciones educativas departamentales, además, es el director de programas de ingeniería de Uniremington.

**Apéndice L. Consentimiento informado de la I.E. Las Mercedes.**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

**Versión 1.0**

Yo, William Orlando Fuentes Ramos, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número 6.618.511, domiciliado (a) en Chinú – Córdoba, en mi calidad de rector de la Institución Educativa Las Mercedes autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a María Elena Martínez con documento de identificación: 1.067.920.483, y a Leida Maria Rivero Vásquez con documento de identificación 1.066.184.988 para aplicar los instrumentos de recolección de datos: entrevistas, encuesta y análisis documental de su trabajo de investigación titulado: articulación entre el currículo de Lengua Castellana y los resultados de las pruebas saber 11° en la Institución Educativa Las Mercedes del municipio de Chinú – Córdoba, cuyo objetivo es: analizar la relación existente entre el currículo de lengua castellana de la Institución Educativa Las Mercedes de Chinú Córdoba y las competencias evaluadas por la prueba Saber once determinando su influencia frente a los resultados obtenidos en el área de lectura crítica.

Se firma en la ciudad de Chinú a los 26 días del mes de marzo de 2021.

Atentamente,

William Orlando Fuentes Ramos  
Nombre completo y Firma. William Fuentes

## **Currículum vitae**

### **María Elena Martínez Molina**

Soy una persona responsable, comprometida y entregada a mi profesión docente. Soy licenciada en lengua castellana de la Universidad de Córdoba, y me desempeño hace cinco años como docente de esta misma área en el colegio Gimnasio Moderno del Sinú, de la ciudad de Montería – Córdoba.

Creo que el campo educativo exige constante actualización y profundización de los conocimientos pedagógicos y disciplinarios, por tal motivo mi interés en culminar mis estudios de Maestría en Educación en la UNIMINUTO, pues me intereso profundamente por mi formación, ya que uno de mis pilares es brindar a mis estudiantes lo mejor de mí.

## **Currículum vitae**

### **Leida María Rivero Vásquez**

Soy licenciada en lengua castellana de la Universidad de Córdoba, me desempeño como docente de esa misma área en el colegio de la Fundación Educativa de la Diócesis de Montelíbano – Colegio El Rosario desde el año 2017. He prestado mis servicios en la básica primaria de dicha institución y desde ese espacio surge el interés por dinamizar los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lengua castellana.

Actualmente estoy cursando cuarto semestre de Maestría en Educación en UNIMINUTO y considero que todos los conocimientos adquiridos han fortalecido mi práctica pedagógica, ya que a lo largo de estos cuatro semestres he construido nuevas concepciones sobre cómo desarrollar de una manera más influyente mi labor docente.