

Competencias Pedagógicas y su Incidencia en Desarrollo de Competencias de Lenguaje en Grado Tercero

Yulis Palacios Chová¹

yulis.palacios@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4728-3039>

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología – UMECIT
Panamá

RESUMEN

En este estudio, se considera la relación de las competencias del docente con el nivel de aprendizajes de los estudiantes como una unidad de análisis de suma complejidad, pues, son muchos los factores que cumplen un rol determinante en este proceso. Por esta razón, se propuso como objetivo determinar la incidencia que generan las competencias pedagógicas en el desarrollo de las competencias del área de lenguaje de los estudiantes grado tercero de las instituciones educativas oficiales urbanas de Montería. Para ello, se desarrolló un trabajo enmarcado en un modelo epistémico positivista, de tipo correlacional, donde se aplicó la encuesta y la revisión documental como instrumentos de recolección de datos. Los resultados encontrados, permitieron evidenciar una relación positiva y moderada entre las competencias pedagógicas de los docentes y el desarrollo de las competencias de lenguaje en los estudiantes de las instituciones oficiales de Montería. Como conclusión, se determinó la relevancia de la identificación de los factores que describen el impacto de las competencias pedagógicas en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de establecer una ruta de formación que cumpla con las exigencias de las nuevas tendencias educativas.

Palabras clave: *competencias de lenguaje; competencias pedagógicas; educación primaria.*

¹ Autor principal

Correspondencia: yulis.palacios@gmail.com

Pedagogical Competences and Their Incidence in the Development of Language Competences in Third Grade

ABSTRACT

In this study, the relationship of the teacher's competencies with the level of student learning is considered as a highly complex unit of analysis, since there are many factors that play a determining role in this process. For this reason, it was proposed as an objective to determine the incidence generated by pedagogical competences in the development of competences in the language area of third grade students of the official urban educational institutions of Montería. For this, a work was developed framed in a positivist epistemic model, of a correlational type, where the survey and the documentary review were applied as data collection instruments. The results found, allowed to show a positive and moderate relationship between the pedagogical competences of the teachers and the development of language competences in the students of the official institutions of Montería. As a conclusion, the relevance of identifying the factors that describe the impact of pedagogical competencies on student learning outcomes was determined, in order to establish a training path that meets the demands of new educational trends.

Keywords: *language skills; pedagogical competences; primary education.*

Artículo recibido 19 agosto 2023

Aceptado para publicación: 22 setiembre 2023

INTRODUCCIÓN

La constante búsqueda de soluciones viables y pertinentes para las problemáticas que afrontan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas básicas del conocimiento, representa uno de los principales desafíos que marcan la estructuración de las diferentes rutas pedagógicas y estratégicas en el ámbito educativo, específicamente en rol que deben asumir los distintos actores escolares al momento de apoyar los proyectos educativos de las instituciones. Esto explica, la necesidad de reconocer los factores que determinan las relaciones que se establecen entre las competencias, conocimientos y habilidades de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes, puesto que, de esta articulación depende buena parte de los fundamentos necesarios para alcanzar la formación integral de los individuos (Morín, 2011).

Bajo este contexto, la problemática estudiada se fija en la manera que se asocian las formas de enseñar de los docentes de lenguaje y los resultados sus estudiantes de básica primaria en el componente lectoescritor que se evalúa en las pruebas Saber, lo cual representa un aspecto básico para lograr avances en la calidad educativa, ya que, de acuerdo con Fullan (2017), la constante revisión de las competencias docentes puede generar aspectos que reajusten las rutas pedagógicas para lograr avances en los aprendizajes de los estudiantes. Esto implica una postura afin a la indagación de conocimientos que nutran el entendimiento de los aspectos que inciden en la consolidación de estudiantes con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la vida futura.

Es así que, se consideró relevante la generación de conocimientos sobre los aspectos que explican el rol que cumplen las competencias pedagógicas de los docentes en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes de grado 3 de educación básica primaria de las instituciones educativas oficiales urbanas de Montería, específicamente en el área de lenguaje, puesto que, de esa manera se espera establecer relaciones entre las acciones estratégicas del docente durante su práctica pedagógica, y los resultados obtenidos por los estudiantes en las distintas pruebas realizadas a nivel cotidiano y estandarizado, pues, estas no solo representan una forma de medir sus avances en el marco conceptual y procedimental, sino un acercamiento hacia la consolidación de fundamentos básicos para la reestructuración de los procesos curriculares.

En concordancia con anterior, para el desarrollo de la investigación se referenció como bases teóricas, algunos de los planteamientos hechos sobre: Competencias pedagógicas del docente, Competencias docentes en el área de lenguaje, Competencias del área de lenguaje en educación básica primaria y Competencias del área de lenguaje. De hecho, frente a la definición de las competencias pedagógicas del docente, se destaca el planteamiento realizado Perrenoud (2004), quien propone diez competencias que debe tener todo docente, dentro de las cuales se destacan:

Organizar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de aprendizajes, hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes de la profesión y organizar la propia formación continua. (p.6)

Aunado a esto, el MEN (2015) asocia las competencias pedagógicas de los docentes con los proyectos institucionales en los que intervienen las estrategias que propone el educador durante su práctica escolar, donde se evidencia la estructuración de las actividades que implementa en aula de clases, en función de las herramientas que ofrece la propuesta curricular del establecimiento y las conceptualizaciones con que cuentan los actores educativos. De esta manera, se concibe la competencia pedagógica como el factor que le permite a los docentes comprender tanto los modos de enunciación y la aplicabilidad del conocimiento alcanzado, como la pertinencia de los métodos y recursos necesarios para articular las particularidades del entorno con los aprendizajes abordados en la praxis.

En cuanto a las competencias docentes del área de lenguaje, Díaz y Delgado (2018), con base en los aportes de López (2016) y Calderín (2009), plantean que el docente de lenguaje debe ser capaz de: 1) fomentar la comunicación en el aula de clases basada en el respeto mutuo; 2) respetar a los estudiantes, en el sentido de preparar con anticipación las clases con base a los estándares establecidos por las entidades nacionales pertinentes; 3) idear estrategias para desarrollar su clase de una forma novedosa que permita mantener la atención de los estudiantes durante el desarrollo de la misma, es decir, debe actualizar constantemente su práctica pedagógica; 4) fomentar la participación activa de los alumnos motivándolos hacia el conocimiento; 5) denotar alegría en el ejercicio de su actividad, y; 6) autoevaluar y proponer estrategias para innovar en su práctica pedagógica. De esta manera, se resalta el desarrollo

de competencias didácticas y conceptuales en los docentes como un aspecto básico para la generación de ambientes de aprendizaje acordes a las necesidades del contexto escolar.

Por su parte, en el ámbito de la educación básica primaria, el MEN (2014) considera que las competencias del docente en estos niveles escolares, hacen referencia “las capacidades para relacionar los conocimientos pedagógicos y las políticas educativas actuales, utilizándolas para la construcción de propuestas educativas” (p.28). Es decir, existe una postura afín del MEN frente a la articulación del saber aprender, saber ser y convivir, y saber hacer docencia, lo cual implica la toma de decisiones responsable frente a la estructuración de las rutas metodológicas que apuntan a potencializar todas las capacidades de los alumnos.

De acuerdo con Lupiáñez (2014), competencias docentes en básica primaria se dividen en cuatro grupos: instrumentales, personales, sistémicas, y disciplinares y profesionales. La primera de estas; instrumentales, relacionadas con organizar y planificar, revisar alternativas y tomar decisiones. Las personales, están asociadas a la adquisición y aplicación de las facultades para fomentar relaciones interpersonales, que permitan expresar y aceptar la crítica, así como desarrollar su labor con compromiso ético. Las sistémicas, se enfocan en generar condiciones para a seguir preparándose constantemente, innovar con creatividad y ser autónomo y, por último, las disciplinares y profesionales, hacen referencia a interpretar y ejecutar los conocimientos generales y especializados, los cuales requiere que sea innovador y aplique y fomente el pensamiento crítico.

En cuanto a las competencias del área de lenguaje, se referenció el aporte de Calderón y Gutiérrez (2017) quienes consideran estas competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, que posibilitan el desempeño eficiente y contextualizado, específicamente en situaciones que requieren de conceptualización sobre cuatro habilidades comunicativas que son hablar, leer, escribir y escuchar.

Para estos mismos autores, la competencia gramatical, también conocida como sintáctica está relacionada con las “reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos” (Calderón y Gutiérrez, p.18), es decir, se enfoca en generar posibilidades en los individuos para transformar las representaciones mentales en palabras, en función de la producción de frases, oraciones o textos.

Con respecto a la competencia gramatical, Aguilar (2016) plantea que esta hace referencia a la capacidad de estructurar palabras, frases y oraciones que transmitan significado, lo cual implica el perfeccionamiento de habilidades comunicativas, específicamente donde se requieren procesos de planificación, enseñanza y la evaluación de la lengua. Según este mismo autor, estas características convierten a la competencia gramatical en una de los componentes de mayor relevancia en el contexto comunicativo, puesto que, esta representa una posibilidad para conectar al individuo con diversos campos del conocimiento.

De igual manera, la competencia textual se relaciona con las herramientas que garantizan coherencia y cohesión a las frases, oraciones o en los textos, por lo que, actúa en función de la articulación de los elementos estructurales del discurso, donde es primordial la semántica y la utilización de conectores, con la probabilidad de examinar y escoger un tipo de texto según las preferencias e intenciones del autor (Díaz y Quiroz, 2016). Esto define la competencia textual, como la capacidad de los hablantes de un determinado idioma, para construir oraciones o textos en los que respete sus particularidades, su estructura y entienda la función u orientación de cada uno de ellos, la cual debe estar vinculada con la intencionalidad del escritor.

Bajo este contexto, se establecieron dos variables de estudio denominadas: Competencias pedagógicas de los docentes y Competencias de lenguaje de los estudiantes. Frente a la primera de estas; “competencia pedagógica del docente”, se referencia la definición de Delors (1996), quien concibe esta competencia como el proceso en el que el educador fundamentando en criterios de análisis, reflexión, aprendizaje, investigación y experimentación durante la ejecución de sus funciones profesionales desarrolla y potencializa los conocimientos de los estudiantes de acuerdo a lo estipulado en el currículo y los planes de cada área, posibilitando la ejecución de procesos académicos integrales y con altos índices de calidad.

Para el caso de la segunda variable “Competencias de lenguaje de los estudiantes”, se tiene en cuenta lo planteado por Salamanca (2016), quien considera estas competencias como herramientas de construcción y desarrollo de otros procesos cognitivos y comportamentales, como la concientización sobre las consecuencias que acarrearán cada una de sus acciones u omisiones, lo cual permite que el ser

humano fomente la capacidad de controlar sus acciones, así como de planificarlas de tal manera que pueda alcanzar las metas que se plantee.

En el marco de esta situación, existen algunas investigaciones relevantes a nivel internacional y nacional, que han tomado como referencia la problemática estudiada, lo cual respalda las bases teóricas y variables definidas en el estudio. De este modo, en el campo internacional se destaca el trabajo realizado por Sanahuja y Sánchez (2018), a partir del cual abordaron la relación de la competencia evaluativa de los docentes con la formación, dominio y puesta en práctica en el aula, con el fin de analizar que tanto los profesores conocen, profundizan y dominan las diversas técnicas y métodos de evaluación y la forma en que las ponen en práctica en su quehacer. El estudio de tipo descriptivo utilizó una encuesta donde participaron 193 docentes españoles. Los autores concluyeron que, la técnica más usada es la autoevaluación, considerada uno de los métodos más efectivos en la evaluación de los aprendizajes. Además, se evidenció que, existe la necesidad de fortalecer los procesos formativos de los docentes en materia de evaluación para potenciar sus competencias.

Por otra parte, Balladares (2018) en Perú, desarrolló una investigación asociada al proceso selección de docentes de la escuela profesional de educación primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Chiclayo 2015”, cuyo objetivo se enfocó en estructurar un modelo estratégico de evaluación por competencias que sirviera para cumplir de forma óptima con dicho proceso de selección. Su investigación la enmarcó en un enfoque descriptivo propositivo, en la que se utilizaron como técnicas de recolección de información la observación, la investigación documental y la entrevista.

En este estudio se concluyó que los componentes cognoscitivos y emocionales, así como las competencias profesionales y personales inciden en la escogencia del personal docente de la escuela primaria objeto de estudio. A su vez, resalta la importancia de estructurar e implementar un modelo de evaluación por competencias en esta institución si se pretende elevar los niveles de calidad de la misma. Para ello propone que deben tenerse en cuenta los elementos intelectuales y conductuales de los participantes de los procesos académicos.

Torres (2017) en España, realizó un estudio asociado al análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de educación primaria, cuyo objetivo fue evaluar los alcances de la calidad de una serie de indicadores de educación desde el punto de vista del docente quien está

implícito en la labor educativa, para poder generar propuestas de mejora que palien las actuales carencias de excelencia educativa. El trabajo enmarcado en una investigación cuantitativa, utilizó como técnica de recolección de información la encuesta cerrada. Como hallazgo más relevante, se destaca la poca aceptación de los docentes frente a las políticas educativas relacionadas con la calidad educativa, ya que estas han estado direccionadas hacia la reducción en el presupuesto destinado para la educación. De igual manera, se evidenció el rol que cumplen factores como la formación inicial de los docentes, el aprendizaje constante que se obtiene en el desarrollo de la práctica educativa y la optimización las competencias personales y laborales de los educadores, especialmente en la búsqueda de un mejor clima escolar,

Con relación a las competencias de los docentes en el proceso de enseñanza en primaria, Barceló (2017) desarrolló un estudio, con el fin de analizar los componentes de la práctica escolar en el pasado y su influencia en la configuración de la cultura escolar en España. En esta tesis se utilizó la metodología basada en el método histórico aplicada a campo de historia de la educación y como fuentes de recolección de información se utilizó la observación, fotografías y documentos. Dentro de las conclusiones obtenidas, se destaca la relevancia del conocimiento de la cultura escolar como herramienta para conocer y entender la práctica docente, desde el punto de vista de los actores que intervienen en el proceso escolar, entendiendo la posibilidad que eso ofrece frente a la identificación de las facultades y falencias que tiene y así poder estructurar estrategias para potenciarlo.

A nivel nacional, Cabarcas y Contreras (2019) abordaron la evaluación del desempeño docente, con el objetivo de reflexionar sobre la relación de este proceso con las dimensiones del índice sintético de calidad educativa en instituciones públicas del distrito de Barranquilla, específicamente en los niveles de primaria. Metodológicamente la investigación se orientó bajo el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo y un diseño de tipo no experimental, transeccional correlacional, para el análisis de los datos estadísticos se utilizó la herramienta Stata y el coeficiente de correlación de Pearson. La técnica utilizada fue el análisis de la revisión documental. Los resultados mostraron que no existe correlación entre la EDD y los componentes: Desempeño, Progreso y Eficiencia del ISCE, y que entre más alta es la calificación del docente, más bajo son los resultados del componente Ambiente Escolar.

Por otro lado, Fernández (2017) a través de su estudio asociado con las transformaciones de la Práctica Evaluativa en la Escuela Colombiana, se propuso como objetivo describir las características históricas de la formación y transformación del examen escolar y su paso al examen a gran escala en la escuela del presente. Para cumplir este propósito, el trabajo se enmarcó en la investigación descriptiva, haciendo uso de la observación y la revisión documental como instrumentos de recolección de datos. Los resultados encontrados evidenciaron que los cambios que ha tenido la práctica pedagógica a través de la historia no han sido predecibles ni lineales, además, desde que surgió la escuela aparejó la concepción de que es imprescindible la ejecución de los procesos evaluativos con el fin de establecer si se alcanzaron las metas trazadas, lo cual no ha cambiado con el paso del tiempo.

En este sentido, Morazán (2016) realizó una investigación relacionada con el análisis de las competencias docentes, cuyo objetivo se enfocó en determinar la incidencia de este tipo de competencias en el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados evidenciaron el rol que cumple la globalización en el marco de transformación de los retos que tienen los docentes para estar acorde a las necesidades educativas actuales, lo cual implica la necesidad de establecer condiciones para que se generen escenarios de capacitación y actualización permanente, con el fortalecer las diferentes competencias en los educadores, y así, generar cambios de gran importancia en la calidad de la educación.

Finalmente, Gómez (2016) mediante su estudio relacionado con la a evaluación de desempeño docente, presentó una mirada al perfil del maestro colombiano instalado en el discurso empresaria, con el objetivo de analizar la información bibliográfica sobre el perfil del profesor en Colombia desde la dimensión política, pedagógica y social según el Decreto 1278. Los fundamentos bajo los cuales se soportó este estudio partieron de un análisis discursivo sobre los cambios que implica considerar la calidad educativa a partir de las competencias de los docentes. De esta manera, se concluyó la necesidad de fortalecer los procesos de formación enfocados hacia los docentes, a partir de las condiciones de cada contexto escolares en el país.

Es así que, se evidencia el interés del campo investigativo por reconocer factores que afectan los resultados académicos de los estudiantes, específicamente en las distintas pruebas estandarizadas que se realizan a nivel nacional, en función del análisis de la trascendencia que han tenido estas pruebas en

las dinámicas escolares. Bajo esta situación, no solo se logró revisar los distintos aportes más relevantes que han surgido frente a la relación de las competencias docentes y el desempeño de los estudiantes, sino que se alcanzó un acercamiento, desde distintos enfoques y técnicas, hacia los aspectos que intervienen en los proyectos que se enfocan en mejorar los índices de calidad de las instituciones educativas.

Conforme a lo anterior, se planteó como objetivo determinar la incidencia que generan las competencias pedagógicas de los docentes en el desarrollo de las competencias del área de lenguaje de los estudiantes grado 3 de educación básica primaria de las instituciones educativas oficiales urbanas de Montería, esto con el fin de comprobar si existe relación entre las competencias pedagógicas de los docentes y el desarrollo de las competencias del área de lenguaje en los estudiantes de grado 3° de los establecimientos seleccionados como población de este estudio.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio, se consideró pertinente seguir los lineamientos de un enfoque de cuantitativo, desde un tipo de investigación correlacional y con diseño transversal retrospectivo, puesto que, a través de estos fundamentos se puede trabajar con una o diversas variables dentro de un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción (Hernández y Mendoza, 2018). De igual manera, se asume un diseño transversal, debido a las posibilidades que este ofrece en el análisis de las competencias pedagógicas de los docentes y las competencias de lenguaje de los estudiantes de instituciones educativas oficiales de Montería durante los años 2020-2022. Es decir, en un único periodo de tiempo. Por tanto, las fuentes vivas se configuran en los docentes de lenguaje y estudiantes de grado 3°. Además, las fuentes documentales se estudiarán a partir de un análisis cuantitativo.

Para selección de la población del estudio se tuvo en cuenta a los profesores y sus experiencias en las instituciones educativas oficiales de Montería durante el periodo 2020-2022, relacionadas con las competencias pedagógicas, es decir: Docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas oficiales de Montería durante los años 2020, 2021 y 2022, los cuales corresponden a un total de 119, distribuidos en 60 establecimientos educativos. De esta población, se trabajó con una muestra de 96 educadores, seleccionados por medio de una fórmula estadística de estratificación.

La recolección de los datos, se llevó a cabo a través de las técnicas de la encuesta y la revisión documental, bajo el cuestionario tipo encuesta y la ficha de revisión y análisis documental como instrumentos de apoyo. A partir de la encuesta se apuntó a ofrecer una definición de la realidad estudiada; las competencias pedagógicas de los docentes que han orientado el área de lenguaje en los tres primeros grados de educación básica primaria en los años 2020, 2021 y 2022, y mediante la ficha de revisión y análisis documental, se recolectó información asociada a los resultados de las pruebas Saber tercero y EPA aplicadas a las instituciones educativas oficiales del país, específicamente en lo relacionado con los resultados del área de lenguaje.

Cabe resaltar que, para la validez y confiabilidad de los instrumentos, se tuvo en cuenta la valoración de expertos, debido a que, de acuerdo con Hernández, et al. (2014), la validación de expertos “hace referencia al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. Se encuentra vinculada a la validez de contenidos” (p. 204). De igual manera, en la ejecución de esta investigación se consideraron criterios y aspectos éticos específicos, que van desde la solicitud de la autorización a los representantes legales de las instituciones educativas seleccionadas para la recolección de la información, hasta la generación de condiciones que resalten el respeto de derechos de autor y privacidad de la información suministrada por los participantes, ya que, según Sieber (2001) la ética del investigador debe partir desde una perspectiva inteligente y sensible, que fundamente el camino pertinente para planear, estructurar y evaluar las estrategias para conseguir los resultados buscados, sin someter a los participantes a riesgos o daños que tengan consecuencias adversas en sus vidas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización de las Competencias en las pruebas Saber 3° (2014-2017)

Para el análisis de los resultados históricos de los estudiantes en las pruebas Saber 3°, se tomó como referencia el desempeño de éstos en las competencias evaluadas en el área de lenguaje; la comunicativa – lectora y La comunicativa – escritora, ya que, desde estas se mide tanto la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, como la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar,

entre otras). En este sentido, se clasifican las competencias alcanzadas por los estudiantes en cuatro niveles (Insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado).

En cuanto al nivel insuficiente, se evidenció que en cerca del 72,4% de las instituciones estudiadas el promedio de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente osciló en el rango de 20% a 40%, mientras que solo el 6,8% de los establecimientos educativos pudo mantener la media de sus educandos por debajo del 10% en el nivel de valoración más bajo.

Tabla 1

% promedio de estudiantes e instituciones en Insuficiente

Competencia Evaluada	% promedio de estudiantes Nivel Insuficiente	Nº de Instituciones
Comunicativa- Lectora	0% -10%	2
	11%-20%	6
	21%-30%	10
	31%-40%	11

Nota. La tabla muestra el rango promedio de estudiantes en el nivel insuficiente en las pruebas Saber 3° para la competencia comunicativa – lectora de 2014-2017.

Estos resultados indican que en la mayoría de las instituciones educativas públicas de Montería, cerca del 28% del promedio los estudiantes de grado tercero se ubicó en el nivel insuficiente durante el periodo 2014-2017, lo cual implica que éstos solamente mostraron capacidades para identificar algunas ideas en textos cortos y sencillos sin hacer una interpretación general, creando con ello la necesidad de estudiar con mayor profundidad esta situación con el fin de encontrar argumentos sólidos que expliquen los factores que la determinan.

Los resultados para el nivel mínimo en la competencia Comunicativa- Lectora, los porcentajes de estudiantes varían un poco en comparación con el nivel insuficiente en la mayoría de las instituciones, sin embargo, la cantidad de estudiantes que presentan competencias mínimas de acuerdo a la escala de valoración no deja de ser inquietante, debido a que en un número representativo de los establecimientos educativos se concentra un promedio de educandos por encima del 25%.

Tabla 2

% promedio de estudiantes e instituciones en Mínimo

Competencia Evaluada	% promedio de estudiantes Nivel Mínimo	Nº de Instituciones
Comunicativa- Lectora	15% -20%	8
	21%-26%	5
	27%-32%	5
	33%-38%	11

Nota. La tabla muestra el rango promedio de estudiantes en el nivel Mínimo en las pruebas Saber 3° para la competencia comunicativa – lectora de 2014-2017.

Con respecto los resultados encontrados para el nivel Satisfactorio en la competencia mencionada, se identificó que la cantidad porcentual de estudiantes en la mayoría de las instituciones estudiadas estuvo cercana al 29%. Solo en el 13,7% de estos centros educativos el porcentaje de estudiantes fue igual o mayor al 40%, dejando en evidencia la reducción en el número de estudiantes a medida que es más complejo el nivel de exigencia, lo cual amerita un análisis con mayor precisión.

Tabla 3

% promedio de estudiantes e instituciones en Satisfactorio

Competencia Evaluada	% promedio de estudiantes Nivel Satisfactorio	Nº de Instituciones
Comunicativa- Lectora	10% -19%	3
	20% - 29%	13
	30% - 39%	9
	40% - 49%	3
	50% - 60%	1

Nota. La tabla muestra el rango promedio de estudiantes en el nivel Satisfactorio en las pruebas Saber 3° para la competencia comunicativa – lectora de 2014-2017.

Con relación al nivel Avanzado en la competencia Comunicativa – Lectora, los resultados arrojados evidenciaron que el porcentaje promedio de estudiantes en cada una de las instituciones fue significativamente menor en comparación con los demás niveles evaluados, pues en la mayoría de estos centros educativos la cantidad porcentual de estudiantes no sobrepasó el 20% para nivel más alto de evaluación, y solo el 7,2% de las instituciones pudo ubicar 30% de sus estudiantes en este nivel estipulado.

Tabla 4

% promedio de estudiantes e instituciones en Avanzado

Competencia Evaluada	% promedio de estudiantes Nivel Avanzado	N° de Instituciones
Comunicativa- Lectora	0% -9%	3
	10% - 19%	15
	20% - 29%	9
	30% - 39%	2

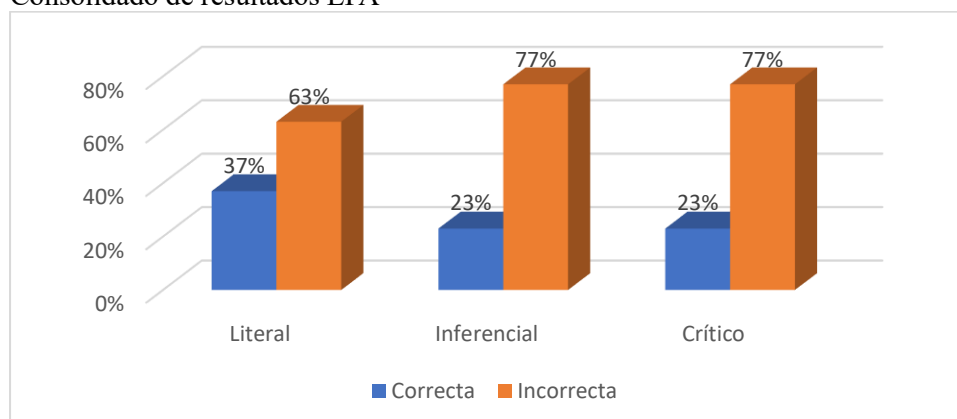
Nota. La tabla muestra el rango promedio de estudiantes en el nivel Satisfactorio en las pruebas Saber 3° para la competencia comunicativa – lectora de 2014-2017.

Caracterización de las Competencias en Evaluar Para Avanzar (2020-2021)

Para la presentación de los resultados de la revisión de la prueba Evaluar Para Avanzar del grupo de instituciones educativas de Montería a las que se tuvo acceso, se tuvo en cuenta el porcentaje de respuestas correctas de los estudiantes en la competencia evaluada; comprensión lectora, (figura 1).

Figura 1

Consolidado de resultados EPA



Nota. Se muestra el consolidado de resultados promedio de los estudiantes de grado tercero de las instituciones oficiales de Montería en la prueba Evaluar Para Avanzar (2021-2021).

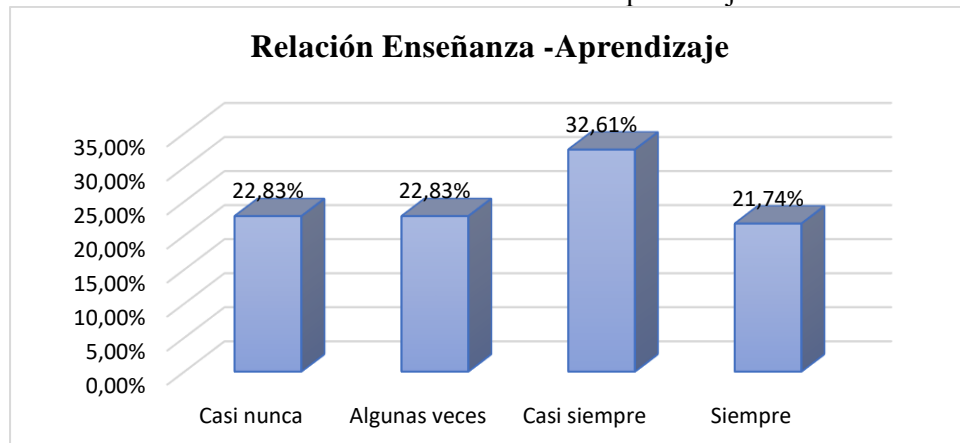
Estos datos muestran que, la mayoría de las instituciones analizadas el mayor promedio de respuestas acertadas es mayor para el nivel literal, mientras que para los niveles inferencial y crítico este promedio se redujo considerablemente, pues estos grados de valoración los estudiantes no lograron superar el 16% de respuestas correctas, dejando en evidencia que la gran mayoría de los alumnos demuestran pocas competencias para abordar situaciones que requieren de las habilidades para comprender lo que leen.

Caracterización de las Competencias Pedagógicas de los Docentes

Los resultados obtenidos de los docentes encuestados en cada institución seleccionada, se presentan de acuerdo con las concepciones que éstos tienen frente a aspectos como la relación de los procesos de

enseñanza y aprendizaje, las habilidades de enseñanza y la autorreflexión hecha sobre su propia. Para la competencia “Relación Enseñanza -Aprendizaje, se encontró que el 22,83% de las respuestas de los docentes sobre sus competencias pedagógicas, al momento de desarrollar la práctica educativa, se ubicó en la categoría “casi nunca”, el mismo porcentaje (22,83%) en la categoría “algunas veces”, y el porcentaje restante (54,36%) en las categorías “casi siempre o siempre” (ver figura 2).

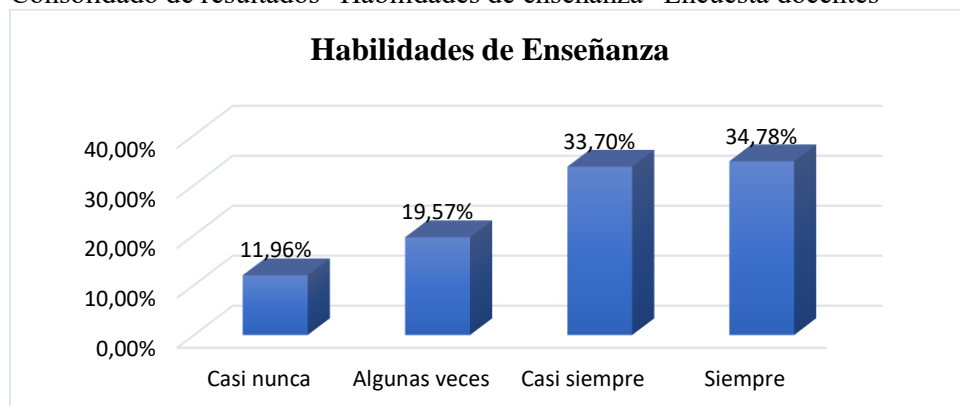
Figura 2
Consolidado de resultados “Relación Enseñanza – Aprendizaje” Encuesta docentes



Nota. Se muestra la distribución porcentual del consolidado de respuestas de docentes en la competencia “Relación Enseñanza - Aprendizaje”.

Frente a la competencia “Habilidades de Enseñanza”, se evidenció que, un porcentaje cercano al 12% de las respuestas se centraron en la categoría “casi nunca”, cerca del 29% se ubicó en la categoría “algunas veces”, y el porcentaje restante (59%) en las categorías “casi siempre y siempre”. Esto indica la poca injerencia del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes, frente al cambio de procedimientos estratégicos para favorecer el desarrollo de competencias reflexivas y resolutivas

Figura 3
Consolidado de resultados “Habilidades de enseñanza” Encuesta docentes

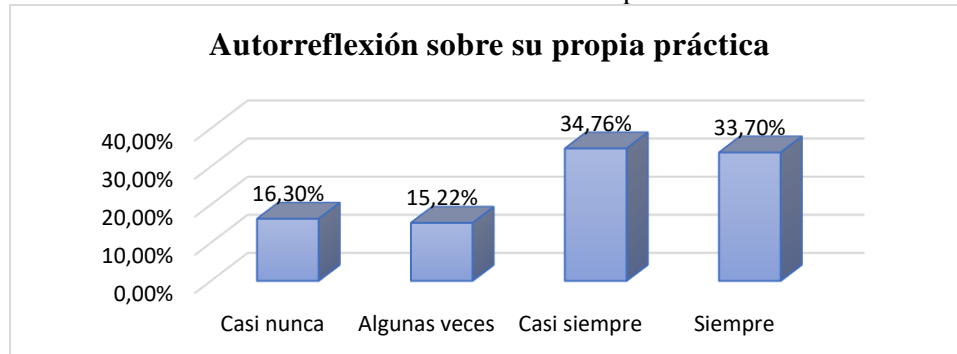


Nota. Se muestra la distribución porcentual del consolidado de respuestas de docentes en la competencia “Habilidades de enseñanza”.

Con respecto a la competencia “Autorreflexión sobre su propia práctica”, cerca del 16% de las respuestas se encuentran entre la categoría “casi nunca”, cerca del 15% en la categoría “algunas veces”, y el 69% restante entre las categorías “siempre o casi siempre”. Esto indica que, aproximadamente más de la tercera parte de los docentes encuestados le da poca importancia a la implantación de lineamientos que dirijan el cumplimiento de una finalidad específica de la práctica de aula (ver figura 4).

Figura 4

Consolidado de resultados “Autorreflexión sobre la práctica” Encuesta docentes

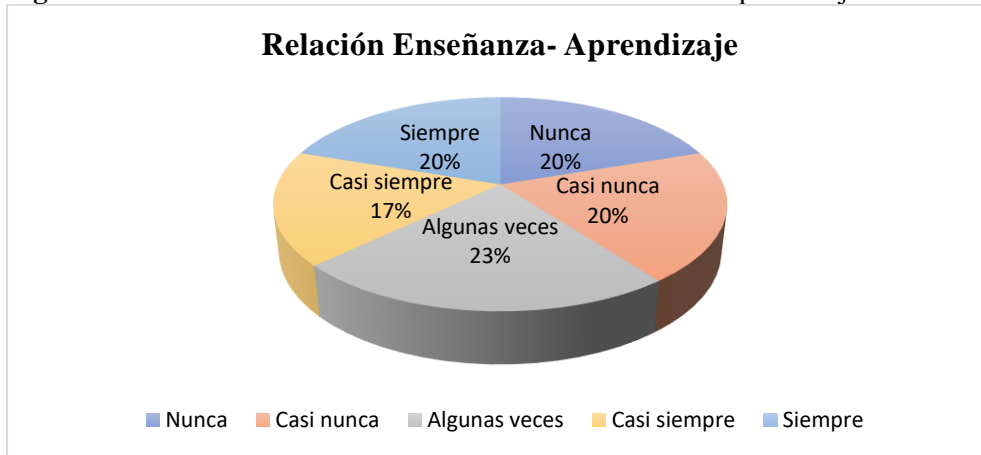


Nota. Se muestra la distribución porcentual del consolidado de respuestas de docentes en la competencia “Autorreflexión sobre su propia práctica”.

Caracterización de las Competencias Pedagógicas de los Docentes Según los Tutores del PTA

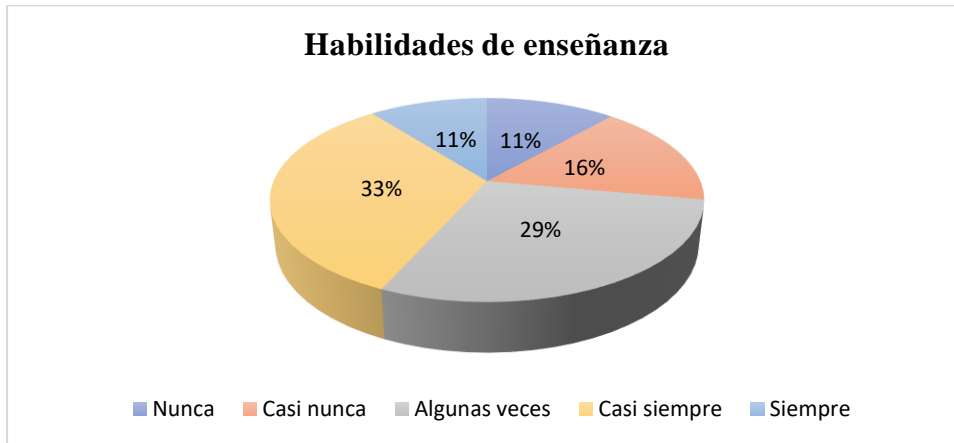
La encuesta aplicada a los tutores del Programa Todos Aprender (PTA), tuvo como fin indagar sobre la concepción que tienen éstos frente a las competencias pedagógicas mostradas por los docentes que acompañan, y así, tener una visión externa que enriquezca los resultados expuestos por los docentes encuestados. Con respecto a la competencia “Relación Enseñanza -Aprendizaje, se pudo evidenciar que el 39, 6% de las respuestas de los tutores sobre las competencias pedagógicas de los docentes se ubicaron en las categorías “nunca o casi nunca”, el 23,3% en la categoría “algunas veces”, y el porcentaje restante (36%) en las categorías “casi siempre o siempre”. Frente a la competencia “Habilidades de Enseñanza”, cerca del 28% de las respuestas no sobrepasaron las categorías “nuca o casi nunca”, aproximadamente el 29% se ubicó en la categoría “algunas veces”, y el porcentaje restante (43%) se centraron en las categorías “casi siempre y siempre”. Para el caso de la competencia “Autorreflexión sobre su propia práctica”, un porcentaje cercano al 39% de las respuestas se ubicaron entre las categorías “nunca y casi nunca”, aproximadamente el 26% en la categoría “algunas veces”, y el 35% restante entre las categorías “siempre o casi siempre” (ver figuras 5, 6 y 7).

Figura 5 Consolidado de resultados “Relación Enseñanza – Aprendizaje” Encuesta tutores PTA



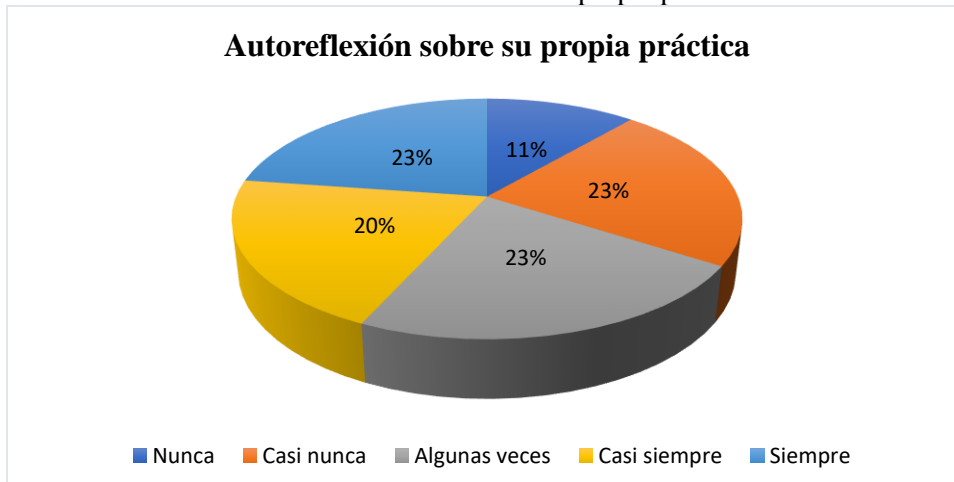
Nota. Se muestra la distribución porcentual del consolidado de respuestas de tutores en la competencia “Relación Enseñanza - Aprendizaje”.

Figura 6
Resultados consolidado Habilidades de enseñanza Encuesta tutores PTA



Nota. Se muestra la distribución porcentual del consolidado de respuestas de tutores en la competencia “Habilidades de enseñanza”.

Figura 7
Resultados consolidado Autorreflexión sobre su propia práctica Encuesta tutores PTA



Nota. Se muestra la distribución porcentual del consolidado de respuestas de tutores en la competencia “Autorreflexión sobre su propia práctica”.

Conforme a lo anterior, en el cuanto al análisis descriptivo de la Competencia pedagógica del docente frente a la competencia lectora de los estudiantes, se refleja una mayor consistencia en su dimensión conocimientos sobre la Relación Enseñanza- Aprendizaje. Dentro de las razones que explican esto, puede estar los vínculos existentes entre los estudiantes, docentes y contexto en que se desenvuelven. No obstante, en la dimensión Habilidades de Enseñanza, se encuentra un nivel de consistencia significativamente menor, pues, se presentan con mucha frecuencia incoherencias entre la concepción que se tiene sobre la manera como se enseña y la forma como el estudiante se acerca al aprendizaje. Para el caso de la dimensión Autorreflexión de su propia práctica, también se encontró una situación distante frente a la competencia lectora de los estudiantes, esta se traduce en la manera como el docente cumple con la totalidad de los procesos que implica la planeación y reflexión de la enseñanza y el aprendizaje. Dichas aseveraciones se decantan en la relación existente entre las competencias pedagógicas del docente y la competencia lectora de lenguaje en los estudiantes de tercer grado de primaria, la cual es de 0,408 representando una relación moderada y positiva.

En lo que tiene que ver con relación que se establece entre la Competencia pedagógica del docente y la Competencia de lenguaje escritora en los estudiantes, al igual que en la competencia lectora, se encontró una mayor consistencia en su dimensión conocimientos sobre la Relación Enseñanza- Aprendizaje. Esto indica que, la cercanía entre los distintos actores del proceso educativo puede significar un factor relevante para articular los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, en la dimensión Habilidades de Enseñanza, se encuentra un nivel de consistencia más bajo de la relación establecida entre estas variables, lo cual puede ser un índice de la regularidad con que se alejan la concepción que se tiene sobre la manera como se enseña y la forma como el estudiante adquiere los conocimientos. En cuanto a la dimensión Autorreflexión de su propia práctica, también se encontró una relación poco cercana de esta frente a la competencia escritora de los estudiantes, Desde estas afirmaciones se reconoce la relación existente entre las competencias pedagógicas del docente y la competencia escritora de lenguaje en los estudiantes de tercer grado de primaria, la cual es de 0,377 representando una relación baja y positiva.

CONCLUSIONES

Con respecto al primer objetivo específico, se evidencia que la mayoría de los estudiantes presentan algunas deficiencias en las competencias de lenguaje, las cuales obstaculizan el cumplimiento de los propósitos y metas de esta área, específicamente frente al desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en Lengua Castellana. Esto resalta las debilidades que muestran los estudiantes cuando deben realizar acciones como: reconocer la función referencial de una palabra en su contexto específico, examinar una paráfrasis del texto o de una de sus partes e identificar la estrategia utilizada en el texto para reforzar la idea central o una de las ideas principales del texto.

En referencia al segundo objetivo específico, se pudo develar a través de la encuesta aplicada a docentes y tutores, la frecuencia moderada con que los docentes consideran de forma permanente los aspectos que determinan las competencias “Relación Enseñanza -Aprendizaje en el desarrollo de la práctica educativa, pues, un poco más del 54% siempre o casi siempre valora la contextualización y fundamentación curricular de los aprendizajes, al momento del desarrollo de la práctica educativa. De igual manera, frente a competencia “Habilidades de Enseñanza”, cerca del 53% de los docentes reconocen que siempre o casi siempre se preocupan por planear sus clases a partir de la búsqueda de estrategias dinamizadoras para el desarrollo de las competencias comunicativas. Sin embargo, competencia “Autorreflexión sobre su propia práctica”, un poco menos del 49% opina que siempre o casi siempre se preocupa por establecer metas pedagógicas y reflexionar sobre los objetivos y aspectos a mejorar en práctica de aula.

En cuanto al tercer objetivo específico, se logró determinar que, existe una tendencia hacia un bajo porcentaje de estudiantes que muestran competencias para resolver situaciones que requieren de la búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, entre otros). Esta situación generó la necesidad de encontrar argumentos sólidos, que expliquen la relación entre las competencias de los docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas oficiales de Montería y las competencias de lenguaje de los estudiantes.

Frente al cuarto objetivo de estudio, se logró determinar mediante la prueba de hipótesis; para la cual se tiene el estadístico de prueba de $Z(1-\alpha/2)$ igual a 1.96, que el Z calculado fue de 4,9014, lo cual permitió deducir, con un nivel de significancia de 0.05 y confianza del 95%, que existe relación entre la las competencias pedagógicas de los docentes y el desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes de grado tercero de las instituciones educativas oficiales de Montería, pues, se encontró una relación moderada y positiva de 0,420255 entre las competencias pedagógicas de los docentes; relación enseñanza – aprendizaje, habilidades de enseñanza y autorreflexión sobre su práctica, y la competencia escritora de los estudiantes de básica primaria de las instituciones oficiales de montería.

Todo lo anterior, permite concluir la importancia de establecer los factores que marcan la referencia de las relaciones que determinan las nuevas tendencias educativas, especialmente en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de lenguaje, puesto que, en dichos procesos es necesario reconocer los elementos indispensables que intervienen al momento de fomentar la capacidad del logro de competencias en los estudiantes de básica primaria, a través de alternativas creativas, donde se articulen la relación enseñanza y aprendizaje, las habilidades de enseñanza y la autorreflexión sobre la práctica de cada docente, en función de el perfeccionamiento de habilidades y desarrollo de competencias comunicativas en las instituciones educativas, desde los primeros ciclos de básica primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A. (2016). *Competencia gramatical en las postrimerías del Grado en Maestro de Educación Infantil*. Revista Opción, vol. 32, No. 8, p. 38-60.
- Balladares, M. (2018). *Modelo estratégico de evaluación por competencias para el proceso de selección docente de la escuela profesional de educación primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, Chiclayo 2015* . Perú. Universidad Cesar Vallejo.
- Barceló, G. (2017). *La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949). Cultura y prácticas*.
- Cabarcas, D y Contreras, Y. (2019). *Evaluación del desempeño docente y su relación con las dimensiones del Índice Sintético de calidad educativa en instituciones públicas del distrito de Barranquilla*. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Calderin, N. (2009). *Didáctica de la lengua castellana*. Sincelejo, Sucre: CECAR.

- Calderón, L. y Gutiérrez, A. (2017). *Fortalecimiento de las competencias básicas de lengua castellana mediante la integración de las TAC en el desarrollo de las guías de aprendizaje*. Medellín. Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación, en La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz, E. y Quiroz, J. (2016). *Desarrollo de la comprensión lectora mediante el apoyo de ambientes virtuales de aprendizaje*. Barranquilla. Universidad del Norte.
- Díaz, M. y Delgado, J. (2018). *Relación entre los factores pedagógicos y el rendimiento académico de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Riomanso*. Ibagué. Universidad del Tolima. Escolares. España. Universidad Baleares.
- Fernández, M. (2017). *¿Del Examen Escolar a la Evaluación Masiva? Transformaciones de la Práctica Evaluativa en la Escuela Colombiana*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. .
- Fullan, M. (2017). *Hay que cambiar la forma de enseñar antes de modificar planes de estudio*. Entrevista. <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/5/michael-fullan-hay-que-cambiar-la-forma-de-ensenar-antes-de-modificar-planes-de-estudio>.
- Gomez, M. (2016). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/seminariofm2/files/2017/04/Gomez-Intro-Cap2.pdf>.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación (6a edición)*. México D. F.: Editorial Mc Graw Hill. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigación>.
- López, E. (2016). *En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes*. *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56745576016>.
- Lupión, J. (2014). *Competencias del profesor de educación primaria*. Educación y realidades. Vol. 39 No.4. .

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento Guía 03 de 2014. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278)*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf.
- Morazan, S. (2016). *Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico*. México: Universidad Pedagógica Nacional. .
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós. https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/20.la_via_para_el_futuro_de_la_humanidad.pdf.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>.
- Salamanca, O. (2016). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio Villamar, sede a, jornada tarde*. Bogotá. Universidad Libre. .
- Sanahuja, A. y Sánchez, V. (2018). *La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula*. Revista Iberoamericana De Educación, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>.
- Sieber, J. (2001). *“Planning research: basical ethical decision-making”*. . n: SALES y FOLKMAN (Eds.) Ethics in research with human participants. Was-hington: APA, pp. 13-26.
- Torres, C. (2017). *Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de educación primaria*. España: Universidad de Sevilla. .