

Competencias pedagógicas y su incidencia en el desarrollo de competencias de lenguaje de los estudiantes de tercer grado de primaria en las instituciones educativas oficiales de Montería, Córdoba, Colombia

Pedagogical competencies and their impact on the development of language skills of third grade students in the official educational institutions of Monteria, Cordoba, Colombia.

Yulis Palacios Chová

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

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT.
Ciudad de Panamá – Panamá.

Adriana Judith Nova Herrera

<https://orcid.org/0000-0002-2886-6928>

Directora Tesis Doctorado UMECIT
Docente Fundación Universitaria Juan de Castellanos
Colombia

Helmer Muñoz Hernández

<https://orcid.org/0000-0002-2445-6585>

Director Tesis Doctorado UMECIT
Docente Universidad del Sinú

RESUMEN

El objetivo de esta investigación se enfocó en 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 los establecimientos educativos oficiales urbanos de Montería. El desarrollo de la propuesta, partió de la necesidad de conocer los factores que marcan la asociación entre las competencias de los educadores de básica primaria y las competencias de los estudiantes en el área de lenguaje, lo cual representa una posibilidad de acercamiento hacia la eficiencia de las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes en los primeros niveles educativos de las instituciones oficiales. La población de estudio estuvo compuesta por 449 participantes (356 estudiantes y 93 docentes), de todas las instituciones oficiales del municipio de Montería. Para obtener la información, se optó por utilizar las técnicas de la encuesta y revisión documental, bajo cuestionarios y ficha de análisis documental como instrumentos para la recolección de datos. La encuesta fue ejecutada por docentes y tutores del Programa Todos Aprender, y la revisión documental fue realizada sobre los resultados históricos de las pruebas Saber 3 y los resultados de las pruebas Evaluar Para Avanzar para el área de lenguaje. Los resultados dejaron en evidencia, la existencia de una relación positiva y moderada entre las competencias pedagógicas de los docentes y el desarrollo de las competencias de lenguaje en los establecimientos oficiales de Montería. Esto permitió concluir la importancia de establecer los factores que marcan la referencia de las relaciones que determinan las nuevas tendencias educativas, especialmente en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de lenguaje llevados a cabo en básica primaria, pues, desde allí se fundamentan muchos de los procesos formativos a nivel escolar.

Palabras claves: Competencias de lenguaje, Competencias pedagógicas

ABSTRACT

The objective of this research focused on determining the impact generated by teachers' pedagogical competencies on the development of language area competencies of grade 3 students of primary basic education in official urban educational establishments in Montería. The development of the proposal is based on the need to know the factors that mark the association between the competencies of primary school educators and the competencies of students in the area of language, which represents a possibility of approaching the efficiency of the pedagogical and didactic strategies used by teachers in the first educational levels of official institutions. The study population was made up of 451 participants (358 students and 93 teachers), from all official institutions in the municipality of Montería. To obtain the information, it was decided to use survey and

documentary review techniques, using questionnaires and documentary analysis sheets as instruments used for data collection. The survey was carried out by teachers and tutors of the Todos Aprender Program, and the documentary review was carried out on the historical results of the Saber 3 tests (2014-2017) and the results of the EPAs (2020-2021) for the language area. The results revealed the existence of a positive and moderate relationship between the pedagogical skills of teachers and the development of language skills in the official establishments of Montería. This allowed us to conclude the importance of establishing the factors that mark the reference of the relationships that determine the new educational trends, especially in the framework of the teaching and learning processes of the language area carried out in primary school, since, from there, they underlie many of the training processes at the school level.

Keywords: *Language skills, Pedagogical skills*

Date of Submission: 07-01-2025

Date of acceptance: 19-01-2025

I. INTRODUCCIÓN

Las constantes transformaciones de las que ha sido objeto la educación en las últimas décadas, ha representado un conjunto de desafíos para cada uno de los actores escolares, especialmente en el desarrollo de los proyectos educativos. Según lo expuesto por Morín (2011), esto implica una postura afín, por parte de los educadores frente a la búsqueda de nuevas rutas metodológicas que se adapten a las actuales formas de fortalecer aprendizajes, competencias y destrezas en sus estudiantes, de tal manera que éstos respondan a las necesidades de su entorno. Esto explica en parte, la necesidad de la realización de algunas de las continuas reformas en el campo educativo latinoamericano, específicamente frente a la búsqueda del fortalecimiento de las bases de una formación completa, que les permita a los individuos responder a las necesidades de su contexto.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional concibe la reestructuración de los procesos curriculares, como una oportunidad para consolidar la implementación de estrategias didácticas afines a las teorías activas en el ámbito educativo, ya que, estas le apuntan a la concepción de los aprendizajes desde una perspectiva epistemológica constructivista (MEN, 2006). Esto explica la importancia de buscar alternativas de enseñanza que sobrepasen la barrera de la transmisión de conocimientos, a partir de la estimulación de la construcción de los aprendizajes como ruta pedagógica para lograr la calidad educativa.

De esta manera, la estructuración de los proyectos curriculares y pedagógicos tienen dentro de sus metas, el logro de óptimos resultados en pruebas estandarizadas como las Saber, PISA, EPA e ICFES, ya que, desde estas se evalúan las competencias bajo el planteamiento de situaciones que simulan la realidad, lo cual es básico para reconocer los avances de los estudiantes frente solución de problemas de forma crítica, así como las falencias en comprensión, profundización y análisis de situaciones asociadas a áreas como las matemáticas, ciencias y lectura-lenguaje (ICFES, 2019). Esto implica la importancia del establecimiento y definición de la relación de la práctica docente con los objetivos de aprendizaje trazados.

Conforme a lo anterior, desde esta propuesta investigativa, enmarcada en la línea de investigación Educación y Sociedad, se apuntó a determinar la incidencia que generan las competencias pedagógicas de los educadores en el desarrollo de las competencias del área de lenguaje tercer grado de educación básica primaria de los establecimientos educativos oficiales urbanas de Montería, partiendo de la caracterización hecha frente a la mejora de las mismas.

El desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes ha cobrado una relevancia innegable en el ámbito educativo. La capacidad de comunicarse de manera efectiva es fundamental para la participación activa en la sociedad del conocimiento y para el desarrollo personal y profesional. En este contexto, el rol del docente como mediador del aprendizaje resulta crucial.

Las competencias docentes, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al docente diseñar y llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, se erigen como un factor determinante en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de la creciente demanda social por una educación de calidad centrada en el desarrollo de habilidades comunicativas, persisten desafíos relacionados con la formación inicial y continua del profesorado, lo que limita la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y efectivas.

En razón a esto, se fundamenta el estudio de la relación entre las competencias que tienen los docentes de las instituciones públicas de básica primaria de la ciudad de Montería, Colombia, y las capacidades comunicativas de los estudiantes de grado tercero. Esto, con el fin de plantear aportes que giran en torno a la discusión sobre los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos, asociados con la incidencia de las competencias docentes sobre el mejoramiento de las destrezas comunicativas en el aula.

Así pues, se tiene la posibilidad real de profundizar los conocimientos sobre las dimensiones, alcances y retos que caracterizan el abordaje didáctico y pedagógico de las competencias comunicativas en tercer grado, ya que, según la Unesco (2016) las competencias comunicativas a nivel escolar representan un foco investigativo importante en el ámbito latinoamericano, debido a la relación que se establece entre estas destrezas

y la aplicación de los conocimientos de diferentes disciplinas, considerando las realidades que marcan las interacciones de los individuos.

Bajo este contexto, se busca generar conocimiento que permita reflexionar críticamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación urbana, de los primeros grados de Montería. Al sistematizar la experiencia, se busca identificar los componentes que favorecen o dificultan la articulación entre las competencias docentes y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. De esta manera, se podrá contribuir a la construcción de modelos pedagógicos más pertinentes y eficaces, que permitan superar las limitaciones actuales y alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Los resultados de esta investigación podrán servir como insumo para programas de formación de docentes, así como para la elaboración de materiales didácticos y guías de enseñanza.

Asimismo, mediante este estudio investigativo se busca dilucidar los mecanismos por los cuales las competencias docentes inciden en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. A través de un análisis profundo de los factores que configuran las prácticas pedagógicas, se busca comprender cómo estas últimas, al ser diseñadas y ejecutadas desde una perspectiva competencial, orientan los procesos formativos hacia el logro de los objetivos educativos establecidos. Este estudio se plantea como un acercamiento para establecer un marco conceptual sólido que sustente futuras investigaciones en este campo. Al identificar y analizar los elementos claves que intervienen en esta relación, se pretende contribuir a una mejor comprensión del rol protagónico que desempeña la formación docente en el desarrollo de las capacidades comunicativas en el contexto escolar. Los hallazgos de esta investigación podrían sentar las bases para el diseño de intervenciones pedagógicas más efectivas y alineadas con las demandas actuales de la educación

En esta misma línea, la investigación representa un aporte significativo para la reestructuración de la manera como se concibe el modo en el que se abordan las múltiples reflexiones en los contextos institucionales y nacionales, donde se apunta a extrapolar de manera laxa y general la relación entre lo que hace el docente y la incidencia sobre las competencias en el aula. Así pues, en términos generales, los trabajos que se enfocan en abordar las debilidades y fortalezas en el área comunicativa, permiten profundizar y reconocer debilidades y con esto tomar decisiones importantes en los procesos de fortalecimiento de las cualificaciones docente, ya que, según el MEN (2015) promueven el acercamiento a la búsqueda de rutas que minimicen los obstáculos que afectan la incidencia positiva de las competencias pedagógicas de los docentes en el desarrollo de capacidades de los estudiantes.

DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La educación y su calidad son temas cruciales en las agendas gubernamentales debido a su cerrado vínculo con el progreso económico y social. En este contexto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cumple un rol preponderante al recomendar, respaldar y brindar asesoría a los gobiernos nacionales en la proposición de proyectos destinados a mejorar las competencias de sus comunidades. Este enfoque tiene como objetivo garantizar que los ciudadanos contribuyan al desarrollo y crecimiento de sus naciones, lo que a su vez se traduce en una mejor calidad de vida para todos (OCDE, 2019).

En un mundo en constante evolución y con avances acelerados en todos los ámbitos, los países se enfrentan a la aparición de diferentes fenómenos y necesidades que se vuelven cada vez más complicadas y diversas. En este marco, se vuelve esencial que los profesores no solo transmitan conocimientos, sino que también sean capaces de comprender estas nuevas dinámicas, adaptarse a ellas y orientar las competencias, conocimientos y habilidades de sus estudiantes de manera que estén preparados para enfrentar un futuro incierto, caracterizado por necesidades emergentes y cambiantes. La educación debe ser un vehículo de empoderamiento que permita a las generaciones venideras no solo adaptarse, sino también liderar y contribuir positivamente a esta constante transformación de la sociedad y el mundo en general (Morin, 2011; Zaragoza, 2007).

Pese a que se han realizado esfuerzos por parte del Ministerio de Educación Nacional y del seguimiento de las orientaciones de la OCDE para elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, las estadísticas de los avances en las pruebas muestran que los resultados no han sido tan significativos como se esperaba. A lo largo del tiempo, el gobierno colombiano ha llevado a cabo diversas transformaciones en el sistema educativo; destinando importantes recursos a la formación de los docentes, con el fin de buscar mejorar los proyectos educativos en el país. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, los resultados en términos de la esencia educativa aún no han alcanzado las metas deseadas. Este desafío plantea la necesidad de continuar evaluando y ajustando las políticas educativas con el objetivo de abordar los obstáculos y desafíos que limitan el progreso en la educación colombiana.

A pesar de los cambios curriculares orientados hacia la adquisición de competencias, la reorganización de los modelos pedagógicos mayoritariamente fundamentados en una epistemología constructivista y las pautas del Ministerio de Educación Nacional para que los docentes apliquen estrategias didácticas activas (MEN, 2006), es común que los estudiantes continúen avanzando de un nivel educativo a otro experimentando predominantemente una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos, como si las perspectivas

constructivistas y su hincapié en que el conocimiento se construye en lugar de transmitirse, pasaran inadvertidas. Este desajuste entre la teoría educativa contemporánea y la labor en las aulas pone de manifiesto el valor que tiene la búsqueda de un cambio más profundo en la ruta escogida para abordar los procesos a nivel escolar.

ASPECTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Los postulados de Delors (1996) han sentado las bases para la conceptualización de las competencias docentes al proponer cuatro pilares fundamentales para la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer. Estos pilares, que enfatizan tanto el desarrollo personal como el aprendizaje de habilidades y conocimientos, delinean un perfil docente que va más allá de la simple transmisión de información. El profesorado, en este marco, asume un rol protagónico en el cultivo de competencias que permitan a los estudiantes alcanzar su máximo potencial en cada uno de estos ámbitos.

Estas competencias pedagógicas se asocian a las capacidades necesarias para desempeñarse de manera adecuada en su función profesional. De esta manera, Delors (1996) considera que no es pertinente enfatizar en que un docente es competente si posee conocimientos específicos de las disciplinas que conforman el currículo, sino que se hace necesario contemplar la forma en que se pone en práctica este conocimiento mediado por unas condiciones contextuales determinadas. Por tanto, el ejercicio docente en la actualidad se centra en tener competencias para estimular el sentido de exploración de aprendizajes en el aula, asumiendo una posición de docente orientador cuando sea necesario.

Delors, con su visión de los cuatro pilares de la educación, invita a trascender una concepción limitada del docente como simple transmisor de conocimientos. En su lugar, propone un perfil profesional complejo, donde la capacidad de estimular la exploración, el pensamiento crítico y la autonomía en los estudiantes es esencial. Esta perspectiva reconoce que los conocimientos disciplinares son importantes, pero no son suficientes para garantizar una práctica docente efectiva. Lo que verdaderamente marca la diferencia es la forma en que el docente utiliza esos conocimientos para crear experiencias de aprendizaje significativas y personalizadas, adaptándose a las necesidades y características de cada estudiante y contexto. En este sentido, el docente se convierte en un orientador, un facilitador del aprendizaje, que acompaña a los estudiantes en su proceso de construcción del conocimiento. Esta concepción del docente como un profesional reflexivo y crítico, capaz de tomar decisiones informadas y adaptadas a cada situación, es fundamental para responder a los desafíos de la educación en el siglo XXI.

En línea con lo mencionado, Spencer y Spencer (1933) postulan que la eficacia docente está intrínsecamente ligada a la capacidad del educador para reflexionar críticamente sobre sus propios conocimientos y cómo estos pueden ser tanto una herramienta poderosa como un obstáculo en la creación de experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes. Además, exige el desarrollo de nuevas competencias que respondan a los desafíos de la sociedad actual, como la globalización, la diversidad y el avance tecnológico. Es decir, se requiere un docente capaz de fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la capacidad de descubrimiento y el aprendizaje autónomo en sus estudiantes.

Según Torres (2015), el objetivo es contar con docentes que cuenten con las capacidades sortear los retos que trae la educación de generaciones nuevas, a través de procesos educativos de alta calidad que fomenten la participación estudiantil en todas las dinámicas sociales. Esto es afín a la concepción como derecho para todos de la educación, donde los docentes competentes en la promoción de esta igualdad de oportunidades. En este contexto, un docente competente para el siglo XXI no solo se limita a transmitir conocimientos, sino que tiene la capacidad de liderar la enseñanza-aprendizaje con sentido innovador, con la intención de transformar la realidad contextual en la que se desenvuelve. Reconoce que su práctica está enraizada en un contexto social particular con características distintivas que influyen en su labor educativa.

El análisis comparativo de estos modelos de competencias docentes revela una evolución significativa en el perfil profesional del educador contemporáneo. Se ha superado la concepción tradicional del docente como mero transmisor de conocimiento, para dar paso a un perfil más complejo y dinámico. Las competencias requeridas en el siglo XXI exigen que el docente sea un agente de cambio y transformación educativa, capaz de facilitar aprendizajes significativos y promover una educación más justa, equitativa e inclusiva, respondiendo así a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

Competencia. De acuerdo con un estudio de López (2016) sobre la conceptualización de las competencias, encuentra que diferentes autores coinciden en que son las capacidades, conocimientos y destrezas que posee cada persona en una disciplina específica la cual le permite desarrollar su labor de forma adecuada y satisfactoria, por lo que caracteriza la calidad de las actividades ejecutadas. De acuerdo a McClelland (1973), este concepto enfatiza en las características de desempeño de un individuo en sus puestos de trabajo, mediado por sus conocimientos y comportamientos en la realización de las tareas propias del cargo que desempeña. La concepción de competencia ha enfrentado críticas significativas, y Tobón (2005) destaca seis de ellas, entre las cuales resalta la desarticulación con los valores personales como una preocupación clave. Esto se refiere al peligro de formar a las personas enfocándose únicamente en aspectos técnicos y teóricos, descuidando dimensiones fundamentales como la ética, la estética, el reconocimiento del entorno, la capacidad de interactuar de manera efectiva con otros y el fomento del trabajo colaborativo, entre otras cuestiones y actitudes cruciales

que son pasadas por alto cuando se aborda la competencia solo desde la perspectiva del "saber hacer en contexto". Además, se señala la importancia de que las personas asuman responsabilidad por sus acciones, lo que implica una dimensión ética en su comportamiento y decisiones. En este sentido, para considerar a alguien competente, no solo es necesario evaluar su conocimiento y sus habilidades, sino también su voluntad y capacidad de comportarse responsablemente.

En esta misma línea, Torrelles (2011) expresa que la competencia está conformada por tres elementos: el conocimiento especializado del contenido disciplinar y la forma de ejecución de las tareas que demanda la disciplina (saber); la capacidad para resolver situaciones que se presentan en su cargo (saber hacer); la capacidad de desempeñar su cargo mediado por el trabajo conjunto y las relaciones interpersonales productivas, como elemento esencial para lograr los objetivos de su cargo.

El concepto de competencia abarca un conjunto de elementos relacionados con el conocimiento, las acciones y la disposición ética. El primero describe a las destrezas, virtudes y aptitudes que un individuo posee para aplicar su conocimiento de manera efectiva. El segundo se relaciona con la habilidad de imaginar y crear basándose en sucesos vividos. El tercero se enfoca en los valores y principios éticos que una persona utiliza en el desempeño de sus labores y actividades. En conjunto, estas dimensiones de competencia deben ser fomentadas en diversos aspectos de la vida, incluyendo las relaciones interpersonales, el conocimiento y la tecnología. Esto significa que las competencias engloban cualidades tanto profesionales como sociales, y se centran en mejorar la eficacia de los procesos en cualquier contexto y potenciar el desarrollo del recurso humano.

Competencia Pedagógica. La competencia docente según Gómez (2016) se refiere a las capacidades que tienen los profesores para aplicar todos conocimientos disciplinares que posee, para despertar el interés por lo que aprende y como lo aprende en el aula. Desde la perspectiva de Perrenoud (2004), la competencia docente implica saberes didácticos y comportamentales para propiciar ambientes de aprendizaje apropiados, lo que exige conocer detalladamente la realidad social que rodea a sus estudiantes, además de tener la capacidad de articular esa realidad a los contenidos curriculares que desarrollará.

El MEN considera que un docente es competente si evidencia un desempeño exitoso en la resolución de problemáticas propias de su quehacer pedagógico, atendiendo a las objetivos y actividades propuestas dentro de su labor (MEN, 2011). De igual forma, el MEN (2014), establece que las competencias poseen características diferentes, unas están relacionadas con todos los conocimientos que adquieren las personas acorde a una disciplina particular, requeridos para tener un buen desempeño laboral en un campo determinado, otras tienen que ver con las acciones realizadas por las personas, y las tácticas que utilizan para desempeñar su trabajo así como para afrontar positivamente las situaciones problemas presentadas en el desarrollo de su actividad profesional, y por último, se encuentran aquellas competencias que tienen relación directa con el ejercicio docente, por lo que involucran saberes pedagógicos, disciplinares y atributos personales.

Las competencias pedagógicas están determinadas por el nivel de los conocimientos que los docentes poseen sobre su área de formación específica, según el MEN (2014) las competencias disciplinares implica el manejo conceptual y teórico del área específica de cada docente, además de la capacidad de llevar a la práctica dichos conocimientos conceptuales. Aunado a esto, este mismo autor expone que "son los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que los docentes ponen en juego en el desarrollo de su ejercicio de enseñanza y formación" (MEN, 2014, p.35). De tal forma, que estas competencias se configuran de manera transversal en las funciones del docente, articulando los conocimientos del acto de formativo a su quehacer profesional, mediado por la reflexión relacionada con la planeación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje (MEN, 2014). Estas implican la autoridad que puede ejercer el docente sobre la asignación y realización de tareas.

Competencia Comunicativa. El propósito fundamental de enseñar la Lengua Castellana, es el perfeccionamiento de las destrezas comunicativas esenciales que permiten a los estudiantes leer, comprender, escribir, escuchar y expresarse de acuerdo con los criterios de esta lengua, y también en su lengua materna. Además, se busca estimular el adrado por la lectura, reconociendo su importancia en el proceso educativo (MEN, 2006). En este contexto, la competencia comunicativa del docente de lenguaje adquiere un rol fundamental, ya que su enfoque debe estar dirigido a desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender el contexto que los cobija. Esto implica fomentar habilidades críticas, de análisis y reflexión sobre la realidad, así como brindarles lo necesario poder comunicarse asertivamente en diferentes contextos y situaciones. La enseñanza se orienta hacia el acercamiento hacia el saber, hacer y ser, que son fundamentales para lograr estudiantes competentes en el ámbito de la comunicación, permitiéndoles reflexionar críticamente sobre su entorno y su capacidad de transformarlo.

Competencia Didáctica. La competencia didáctica del docente de lenguaje, según la perspectiva de Medina (2009), se enfoca en proporcionar soluciones efectivas a las complejidades que surgen en la enseñanza y el aprendizaje. Esto se logra mediante una reflexión constante sobre la función del docente en un contexto y momento específico, con el propósito de satisfacer las necesidades educativas. En este sentido, la competencia didáctica plantea una serie de preguntas fundamentales que el docente debe abordar, como por qué es importante

formar a los estudiantes, cuáles son las prioridades a nivel profesional de los profesores, quiénes son los estudiantes y cómo aprenden, qué contenidos deben enseñarse y cómo debe actualizarse el conocimiento, y, especialmente, cómo cumplir efectivamente la tarea de enseñanza. Estas interrogantes guían al docente en la planificación, escogencia de métodos y recursos, y la evaluación del proceso educativo, todo ello con el fin de asegurar la calidad de los resultados formativos.

La competencia didáctica del docente de lenguaje, como propone Medina, implica un proceso de reflexión y actualización constante de la práctica pedagógica. Esto se logra al abordar una serie de preguntas clave que guían la manera cómo cumple su labor educativa. Estas preguntas se centran en la importancia de la formación a nivel escolar, las necesidades de la profesión de los profesores, la comprensión de quiénes son los estudiantes y cómo aprenden, qué contenidos deben enseñarse y cómo mantener actualizado el conocimiento, y cómo cumplir con la tarea de enseñanza de manera efectiva. Al responder a estas preguntas, el docente desarrolla un sistema de criterios metodológicos que guían su enfoque pedagógico, asegurando que los objetivos, los contenidos y el proceso docente se integren de manera armoniosa y efectiva. El fin primario de este proceso es transformar la praxis pedagógica, asegurando una experiencia de aprendizaje enriquecedora y significativa que les posibilite a los estudiantes alcanzar las transformaciones necesarias en su desarrollo educativo.

Educación Básica Primaria. El concepto de educación básica según Galán (2011) hace alusión al proceso de enseñanza aprendizaje que tiene como objetivo asegurar los cimientos y estructura esenciales del conocimiento de los seres humanos. En ese sentido, en Colombia la Ley 115 de 1994 General de Educación, establece que la educación formal está dividida en tres niveles, dentro de los que se encuentra la educación básica primaria con cinco grados. En el Artículo 21 de mencionada Ley, se describen sus objetivos, que en términos generales plantean un desarrollo de saberes, capacidades, competencias, habilidades y valores que le permitan constituir las bases para su crecimiento constante.

Conforme a esto, de acuerdo Galán (2011) la educación básica primaria le otorga al ser humano el fundamento para una formación e instrucción esencial lo cual significa que él tenga la potestad de analizar y comprender saberes, habilidades, aptitudes y valores que le faciliten desarrollar procesos de aprendizajes en cualquier tipo de situación o contexto. Por lo que, la educación básica primaria se enfoca en que los niños y niñas adquieran todas las actitudes fundamentales importantes para la vida en conjunto, asociado a la capacidad de cultivar los conocimientos esenciales que le permitan profundizar su sentido intelectual, conductual y racional, es decir, está orientada a la integralidad formativa de los individuos, contribuyendo a prepararlos para la vida intelectual, familiar y social.

Además, Montes (2017) manifiesta que la educación básica primaria confiere una garantía social efectiva a los niños y niñas, por lo que debe ser eficiente, efectiva y de calidad, teniendo presente las peculiaridades de cada uno, así como las características contextuales. Por tanto, está enfocada en la satisfacción de los requerimientos básicos de aprendizaje, la estructuración de facultades, competencias, habilidades y hábitos para la educación permanente dentro y fuera del aula de clases, los cuales le coadyuvan a obtener altos niveles de calidad de vida, así como el fortalecimiento del pensamiento reflexivo y crítico que le permita intervenir en todas las esferas de la sociedad.

La postura del docente no debe quedarse en una mera transmisión de conocimiento en el aula; es considerado un profesional con la capacidad de comprender y resolver las diversas situaciones que surgen en su labor pedagógica. Su función trasciende las cuatro paredes del salón de clases, ya que su tarea formativa no se limita únicamente a la entrega de contenidos temáticos, sino que se extiende a la promoción de estudiantes integrales. Como sostiene De León (2013) “el rol docente se concentra en lograr una educación centrada en el niño, al desarrollar las capacidades e intereses, donde el maestro enseñe a pensar, criticar e investigar, se preocupe por favorecer y proteger las emociones de los niños” (p.16), dejando en evidencia la responsabilidad de este actor frente a la contribución al crecimiento no solo académico, sino también personal, social y emocional de sus alumnos.

II. METODOLOGÍA

Para Ortiz (2015) los modelos epistémicos pueden ser considerados desde una perspectiva de “construcción teórico formal que fundamentada científicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad filosófica y epistemológica que responde a una necesidad histórica concreta de la ciencia” (p.14). Esto explica la relación de coherencia que se debe establecer entre los lineamientos epistémicos seleccionados para la investigación y los objetivos a cumplir en esta, puesto que, de esta manera se fundamenta parte del proceso que dirige la exploración de una respuesta a la problemática estudiada, en función de la comprensión de la realidad de los participantes y la manera como estos se adaptan a los ajustes en la edificación de juicios.

En este marco, la relevancia del establecimiento del modelo epistémico para este estudio, residió en la precisión de los ideales bajo los cuales se asumió el conocimiento generado, de acuerdo a las bases teóricas, conceptuales y legales definidas, puesto, desde dichos fundamentos teóricos se establecieron los elementos básicos para la comprensión y argumentación de la correspondencia entre las variables definidas, incluyendo los

posibles elementos que las determinan. A partir de este proceso, se pudieron establecer bases para alimentar la estructuración del camino más pertinente y llevar a cabo las etapas de la investigación.

Conforme a lo anterior, se consideró pertinente enmarcar la investigación dentro del modelo epistémico del positivismo, donde según lo expuesto por Hurtado (2012) la verificación de hipótesis representa un aspecto básico para comprender las relaciones entre los distintos fenómenos estudiados. De esta manera, los estudios soportados en el positivismo se centran generalmente en la identificación de relaciones causales mediante posturas cuantitativas, en las que, según Park et al. (2020) se apunta a la realización de inferencias basadas en la generalización, teniendo en cuenta la experimentación dirigida.

El método es el hipotético deductivo y el enfoque cuantitativo, ya que tiene su fundamento en la generación de indagaciones de la realidad, a partir de métodos estadísticos con la intención de probar teorías. Al respecto, Del Canto y Silva (2013) expresan que este enfoque “tiene una concepción lineal, que implica claridad entre los elementos que conforman el problema, que deben ser limitados y saber con exactitud donde inician, también se debe reconocer qué tipo de incidencia existe entre sus elementos” (p.5). Es decir, este método toma como punto de partida datos verificables, además se caracteriza por ser riguroso durante la investigación, debido a que la información se recolecta de forma organizada, basándose en un sentido lógico deductivo para determinar leyes comunes en el fenómeno estudiado.

El enfoque cuantitativo implica el establecimiento de los elementos que describen el proceso de planteamiento y solución de una problemática, partiendo de la asignación de notaciones numéricas como base para realizar inferencias. Sobre esto, Palacios (2006) considera que este método adopta un elemento lógico que regula la coherencia entre la premisa de investigación y las conclusiones como un conglomerado de relaciones que tienen un fundamento sistemático establecido, lo cual alude a que para ir de las primeras a las segundas es necesario seguir una serie de procedimientos definidos y aplicar métodos específicos.

El desarrollo de este trabajo apela un alcance correlacional, pues centró su atención en establecer la relación entre las variables establecidas. Según Hernández et al. (2014) “este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más variables en una muestra o contexto en particular” (p.93). Es decir, permite conocer cómo se comportan las variables con mayor exactitud, posibilitando la inclusión de más variables durante el ejercicio investigativo.

Se optó por trabajar bajo el diseño transversal retrospectivo, el cual se fundamenta en el acceso a los datos en un solo momento determinado por el investigador. Su fin es realizar la descripción y análisis de las variables y su interrelación en un momento específico. Al respecto, Hernández et al. (2014) afirman que este alcance permite la ubicación y descripción de una o diversas variables en un contexto determinado. Lo cual hace referencia a que en la presente investigación se analizó información correspondiente en un periodo específico, que oscila entre los años 2020 y 2022, por tanto, el análisis del comportamiento de las dos variables mencionadas con anterioridad se realizó en un periodo de tiempo único.

III. RESULTADOS

Se consideró pertinente la realización de un análisis de tipo descriptivo como forma de encontrar una medida precisa a las variables específicas del estudio, ya que, según lo expresa Hernández, et al. (2004) desde esta clase de interpretación se busca precisar las características más relevantes de los participantes o fenómeno analizado. Por este motivo, se llevó a cabo el análisis conjunto de los resultados emanados por los distintos instrumentos dispuestos para, tanto a docentes como a estudiantes que hacen parte de la muestra, teniendo en cuenta el carácter homogéneo de los grupos estudiados y los aspectos que describen su relación con la enseñanza y el aprendizaje.

se hizo uso de la herramienta SPSS, bajo el coeficiente de correlación de rho de Spearman. Así mismo, los datos interpretados fueron presentados mediante tablas de frecuencia y diagramas circulares; entendidos por Moscote y Quintana (2008) como una manera organizada de presentar las observaciones de las variables determinadas, teniendo en cuenta la necesidad optimizar su análisis e interpretación.

Adicional a esto, se especificó el grado de la correlación entre las competencias pedagógicas de los docentes y las competencias de 3° de primaria en el área de lenguaje, de acuerdo con los resultados de las pruebas Saber 3 de 2014 - 2017 y Evaluar Para Avanzar de los años 2020-2021, a partir de los componentes y dimensiones evaluadas. Como complemento para este proceso, se mostraron datos asociados al promedio y algunos de los aspectos estadísticos que facilitan la caracterización de las variables analizadas.

Para el análisis de los resultados históricos de las pruebas Saber 3° se tomó como referencia el desempeño de éstos en los componentes evaluados en el área de lenguaje; comunicativos – lectores y comunicativos – escritores, ya que, desde estos se mide tanto la capacidad de los estudiantes para comprender, usar y la reflexionar sobre los elementos de los diferentes tipos de textos, como la habilidad para producir textos escritos con el fin de responder a los requerimientos que exige la comunicación dentro del contexto (exponer, narrar, argumentar, entre otras). De esta manera, se describen las debilidades y fortalezas mostradas por los estudiantes en las competencias asociadas al componente semántico, sintáctico y pragmático.

IV. CONCLUSIONES

Esta investigación permite analizar la incidencia de las competencias docentes con relación al mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes en el área de lenguaje de tercer grado de educación básica primaria, a través de la categorización de dimensiones específicas como la relación enseñanza aprendizaje, habilidades de enseñanza y autorreflexión de la propia práctica, las cuales se sustentan en construcciones teóricas sobre competencias docentes, los cimientos de la educación, competencias en el trabajo, el maestro que aprende, teoría de la acción comunicativa, competencias docentes en lenguaje, particularidades y parámetros de la investigación en pedagogía.

Con este bagaje teórico se logra definir las variables y establecer entre ellas una incidencia moderada positiva, lo cual evidencia el rol que cumplen aspectos como la contextualización de contenidos, el saber disciplinar y didáctico, la planeación, las estrategias metodológicas y de aprendizaje y las metas a lograr en la práctica, específicamente en el afianzamiento de conocimientos y/o aspectos asociados a dichas competencias, las cuales representan alternativas que aportan a la teorización de las mismas. Esto representa un acercamiento hacia el análisis de la incidencia de las competencias docentes con relación al mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes en el área de lenguaje de tercer grado de educación básica primaria.

En cuanto al propósito que guía la caracterización de las competencias del área del lenguaje en tercer grado de las instituciones oficiales de Montería, se evidencia que, un porcentaje mayor de educandos presenta debilidades en las competencias objeto de estudio, las cuales obstaculizan el cumplimiento de los propósitos y metas específicas del área de lenguaje. Esta situación, no solo resalta las debilidades de los estudiantes cuando debieron realizar acciones como: reconocer la forma como se emplean las palabras en su entorno concreto, examinar una paráfrasis de los elementos de un texto e identificar la estrategia utilizada en el texto para reforzar la idea central o una de las ideas principales del texto, sino la desarticulación que existe entre las competencias pedagógicas del profesorado y los lineamientos educativos, que marcan la ruta para perfeccionar las habilidades y desarrollar aprendizajes en la actualidad.

Frente a las relaciones entre las competencias de los docentes de básica primaria de las instituciones educativas oficiales de Montería y las competencias de lenguaje de los estudiantes, la posición de los profesores y tutores encuestados, evidencian la periodicidad moderada con que estos actores consideran de forma permanente los aspectos que determinan la competencias “Relación Enseñanza -Aprendizaje en 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. Esto explica, la poca coherencia entre la medida de alcance de los propósitos estipulados a nivel escolar y lo que estipulan las orientaciones curriculares emitidas por el MEN, específicamente en lo asociado a la labor docente para encontrar la ruta a un buen aprendizaje de los educandos.

REFERENCIAS

- [1]. Aguilar, A. (2016). Competencia gramatical en las postrimerías del Grado en Maestro de Educación Infantil. *Revista Opción*, vol. 32, No. 8, p. 38-60.
- [2]. Alliaud, A. (2013). *El Maestro que Aprende*. Bogotá, Colombia: Ediciones Novedades Educativas.
- [3]. Alvarado, P. y Núñez, C. (s.f.). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia). *Espacios*. Vol. 39, No. 15, p.8-23.
- [4]. Barceló, M. (2016). Las competencias del maestro de educación primaria. Un estudio de caso. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- [5]. Calderin, N. (2009). *Didáctica de la lengua castellana*. Sincelejo, Sucre: CECAR.
- [6]. Cuatrecasa, L. (2010). *Gestión integral de la calidad*. España: PROFIT.
- [7]. Daza, P y Navarro, M. (2013). *Comprensión de la construcción de la identidad docente en la escuela rural*. Montería: Universidad de Córdoba.
- [8]. De León, L. (2013). Rol del docente inicial en el desarrollo físico y social del niño de primera infancia . Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- [9]. Decreto 1278. (2002). Presidencia de la República de Colombia. . <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5353>.
- [10]. Eurydice. (2002). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Madrid. http://publications.europa.eu/resource/cellar/f98964b3-1e13-4c8b-bb5f-ec3c71287477.0005.01/DOC_1.
- [11]. Feijoó, M., Poggi, M. y Cecchini, S. (2016). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. . http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/publicaciones/educación_y_pol-ticas_sociales_sinergias_para_la_inclusión. .
- [12]. Fernández, J. (2006). *Matriz de competencias del docente de educación básica*. Venezuela. Universidad Politécnica Antonio José de Sucre. .
- [13]. Bolívariana.
- [14]. Gómez, J. (2016). *La evaluación de desempeño docente: una mirada al perfil del maestro colombiano instalado en el discurso empresarial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. .
- [15]. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- [16]. ICFES. (2020). *Documento sobre Resultados de SABER 3, 5, 9*. Bogotá. .
- [17]. Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es control total de la calidad?*. Colombia: Editorial norma. https://books.google.com.do/books/about/Qu%C3%A9_es_el_control_total_de_calidad.html?id=MWGOXKtTQwC.

- [18]. IVIE. (2001). La calidad y su impacto sobre la rentabilidad y la volatilidad. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, S.A. .
- [19]. piáñez, J. (2014). Competencias del profesor de educación primaria. Educación y realidades. Vol. 39 No.4. .
- [20]. Maldonado, M. (2002). Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular. Eco-ediciones. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3c/DISENO_CURRICULAR_POR_COMPETENCIA.pdf.
- [21]. Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. doi: 10.5565/rev/educar.312.
- [22]. Ortega, R. (2008). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- [23]. Park, Y., Konge, L., & Artino, A. (2020). The positivism paradigm of research. *Academic Medicine*, 95(5), 690-694.
- [24]. 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>.
- [25]. 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>.
- [26]. Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Colombia: ECOE. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LV9T9TXXF-1VKC0TM-16YT>.
- [27]. Zaborek, P. (2004). Qualitative and quantitative research methods in management science. *Journal of Physical and Logistics Management*, 34(7), 565-578.