

**DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE
TEXTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SEXTO Y ONCE GRADO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ, SEDE JOSE
RAFAEL FARÍA BERMÚDEZ, CON BASE EN LA TEORÍA DE ROSA ELOSÚA**

KATHERIN ELISA VERA GRANADOS

Docente en Formación

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

PRÁCTICA INTEGRAL DOCENTE

PAMPLONA

2018

**DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE
TEXTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SEXTO Y ONCE GRADO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ, SEDE JOSE
RAFAEL FARÍA BERMÚDEZ, CON BASE EN LA TEORÍA DE ROSA ELOSÚA**

KATHERIN ELISA VERA GRANADOS

Docente en Formación

**Trabajo para optar por el título profesional de Licenciada en Lengua Castellana y
Comunicación.**

Ph.D. JAIRO SAMUEL BECERRA RIAÑO

Director de Trabajo de Grado

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

PRÁCTICA INTEGRAL DOCENTE

PAMPLONA

2018

Nota de aceptación

Firma de Director de Trabajo de Grado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Pamplona, ____ de junio del 2018.

*A Dios,
a mis padres Jaime y Victoria,
por ser el pilar fundamental en todo lo que soy,
por su incondicional apoyo
mantenido a través del tiempo.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo expresar mis agradecimientos a esta casa de estudios, la Universidad de Pamplona por contribuir a mi formación humana y profesional, a cada uno de los docentes que a través de mi estadía hicieron parte de mi proceso, por su dirección, apoyo y dedicación durante estos años, un trabajo de investigación es siempre fruto de ideas, proyectos y esfuerzos previos que corresponden a otras personas por eso, muy respetuosamente le agradezco al Doctor Jairo Samuel Becerra Riaño.

Esto es también fruto del reconocimiento y del apoyo vital que nos ofrecen las personas que nos estiman, sin el cual no tendríamos la fuerza y energía que nos anima a crecer como personas y como profesionales.

Gracias a mi familia, a mis padres y a mi hermano, porque con ellos comparto todo lo que en mi vida soy y logro a diario. A mi tía Dora por albergarme en su hogar y brindarme el apoyo de una madre, a mi tía Amparo por regalarme tanto cariño con el paso del tiempo, a mi madrina Karina por su gran apoyo desde el comienzo de mis estudios, por ser una gran cómplice en mis sueños, a mis bellas primas Heidy, Yeraldin y Sandra por todo el apoyo, la incondicionalidad y las sonrisas que me regalaron en todo momento.

A Johana Vargas, por ser un soporte emocional infinito durante todos estos años, por ser mi fuerza y aliento en los momentos complicados, por ser mi mejor amiga, por ayudarme y acompañarme en todos y cada uno de mis pasos, sepa que esto también es para usted y gracias a usted.

A mi amiga Derly Suárez, por compartir conmigo desde el primer día de mi etapa universitaria, por regalarme tantas sonrisas y consejos como fuese necesario.

A Yolima Vargas, por su asertividad y suspicacia en cada uno de sus consejos, por las carcajadas y por los alientos recibidos.

A todos, muchas gracias.

PRESENTACIÓN

Los procesos enmarcados dentro de la comprensión y producción de textos, constituyen un componente base para el aprendizaje de los estudiantes, son ellos mismos los encargados de descubrir y reflexionar acerca del campo de acción de cada uno; el docente en su labor de acompañamiento y acercamiento proporciona los medios, contextos y las estrategias claves para la orientación del individuo.

Por tal motivo, el docente debe estar “*Nutrido*” con diversas alternativas para hacer del proceso Enseñanza- Aprendizaje algo innovador y que permita que los estudiantes vinculen el pensamiento crítico a sus procesos educacionales referidos al área de Lengua Castellana.

En el presente proyecto investigativo “DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SEXTO Y ONCE GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ, SEDE JOSE RAFAEL FARÍA BERMÚDEZ, CON BASE EN LA TEORÍA DE ROSA ELOSÚA” se brindan una serie de unidades didácticas y actividades correspondientes al fortalecimiento de los procesos de análisis, comprensión y producción de textos con temáticas críticas para estudiantes de sexto y once grado; producto que surgió partiendo de un planteamiento y estudio de carácter analítico e investigativo que permitió contextualizar al docente en formador con las diversas concepciones que poseen los estudiantes, acerca de la pertinencia de estos procesos cognitivos y así realizar la creación de un modelo pertinente, partiendo de los rasgos teóricos de la psicóloga Rosa Elosúa.

Esta investigación tiene cuatro capítulos, en el primero se enfatiza en la presentación de la temática, su eje central, objetivos, las razones que llevaron a la elección de esta temática de estudio y la mención general de algunos resultados obtenidos al ejecutar este proceso. El segundo capítulo, se encarga de tomar los distintos aspectos teóricos que edificaron esta

investigación, los fundamentos pedagógicos y didácticos que contribuyeron a un fortalecimiento de la variable seleccionada. Un tercer capítulo con cada uno de los constructos que cimentan el aspecto metodológico, explicación acerca del proceso investigativo y de cada una de las herramientas que contribuyeron en la fase de documentación, intervención, recolección y análisis de datos.

En el cuarto y último capítulo se encuentran los aspectos relacionados con la investigación y evaluación de los distintas secciones y resultados que constituyen la propuesta, se retoman los mecanismos encargados de generar la evaluación de los procesos y de los datos, el contraste entre la prueba inicial y la final, que permiten vislumbrar de una forma tangible los resultados de la propuesta pedagógica planteada. Además se encuentra una selección de anexos que sustentan el proceso y sistema que se llevó a cabo para plantear, ejecutar y recolectar información.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	¡Error! Marcador no definido.
PRESENTACIÓN	7
ÍNDICE DE CONTENIDO	9
ÍNDICE DE TABLAS	14
ÍNDICE DE GRÁFICAS	16
ÍNDICE DE ANEXOS	20
INTRODUCCIÓN	26
CAPITULO UNO	30
PROBLEMA	30
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	30
1.2 OBJETIVOS O PROPÓSITOS	34
1.2.1 General:	34
1.2.2 Específicos:	34
1.3 JUSTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN	34

1.4 IMPACTO	37
1.5 MENCIÓN GENERAL DE RESULTADOS OBTENIDOS	38
CAPÍTULO DOS	39
MARCO TEÓRICO	39
2.1. ANTECEDENTES	39
2.2 PALABRAS CLAVE	41
2.3 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS (ANEXO 2.6)	42
2.3.1 Paradigma.....	42
2.3.3 LINEAMIENTOS	46
2.4 TEORÍA Y AUTOR ESPECÍFICO DEL MODELO DIDÁCTICO.....	54
2.4. 1 Marco teórico del modelo didáctico base de la propuesta	59
<i>FASE I – Diagnóstico.....</i>	60
<i>FASE II – Formulación de los problemas macro y micro.</i>	60
<i>FASE III – Pronóstico – Plan de acción</i>	63
<i>FASE IV – Puesta en escena del proyecto – Planes de clase</i>	65
<i>FASE V – Evaluación.....</i>	66
<i>FASE VI – Sistematización del proyecto y resultados (el diario de campo).....</i>	66

2.4. 2	Diseño del modelo y descripción discursiva de sus elementos y su teoría descriptiva (ANEXO 2.4).....	74
CAPÍTULO TRES.....		81
METODOLOGÍA.....		81
3.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	81
3. 2	ENFOQUE:.....	83
3.3	MARCO CONTEXTUAL.....	83
3.3.1	Contexto socioeconómico y cultural regional-local.....	83
3.3.2	Contexto institucional	84
3.3.3	Población objeto.....	85
3.4	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	85
3.5	TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN.....	85
3.6	ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
3.6.1	Etapa de documentación (ANEXO 2.6).....	87
3.6.2	Etapa de diseño de la propuesta pedagógica	87
3.6.3	Etapa de intervención.....	89
3.6.3.1	Ejecución de la propuesta (ANEXO 3.1-3.2).....	89
3.6.3.2	Diseño de unidades didácticas, preparación, planeación (ANEXO 3.1-3.2) ...	89

3.6.3.3 Ejecución de las unidades didácticas- CLASES (ANEXO 3.3-3.4)	90
3.6.4 Etapa de recolección de datos	91
3.6.4.1 Diseño de mediaciones e instrumentos para recolección de información.....	91
3.6.5 Observación participante y aplicación de instrumentos de recolección de datos	95
CAPÍTULO CUATRO.....	99
INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN SOBRE LA PROPUESTA	99
4.1 DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA DE EVALUACIÓN	99
4.2 EXAMENES DE PRUEBA INICIAL Y FINAL (ANEXO 1.2-2.3-3.6-3.7)	101
4.3 ESTUDIO COMPARATIVO DE RESULTADOS DE PRUEBA DIAGNÓSTICA INICIAL Y FINAL	102
4.4 ANALISIS DE DATOS.....	133
4.4.1 Diario de campo (ANEXO 3.5).....	147
4.4.2 CUADRO N° 2 Descripción y análisis de las entrevistas.....	148
4.4.3 TABLA N°3 Identificación de categorías.....	171
4.4.4Resultados	193
4.4.6 Estudio de la entrevista sobre proyecto de investigación.....	202
4.4.7 TABLA N° Identificación de categorías.....	211

4.4.7 Resultados	222
4.5 TRIANGULACION DE INFORMACIÓN	228
4.5.1 Estudio comparado de prueba inicial y final	228
4.5.2 Estudio comparado de resultados de pruebas con propósitos, teoría y paradigma enfoque y modelo pedagógico.....	229
4.5.3 Estudio comparado de la entrevista de 12 preguntas sobre resultados entre categoría resultados de pruebas y diario de campo	229
4.5.4 Estudio comparado de resultados de pruebas con propósitos, teoría y paradigma enfoque y modelo pedagógico y resultados de pruebas y diario de campo	230
4.5.5 Hallazgos	231
4.5.6 Evaluación de resultados y hallazgos.....	232
6. Resultados y hallazgos generales	233
CONCLUSIONES.....	235
REFERENCIAS	236

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Diseño de modelo pedagógico y explicación de elementos, fuente: Jairo Samuel Becerra, elaborado por Katherin Vera.....	80
Tabla 2: Estudio comparativo prueba inicial y prueba final sexto grado, fuente: Jairo Samuel Becerra, elaborada por Katherin vera.....	118
Tabla 3: Estudio comparativo prueba inicial y prueba final once grado, fuente: Jairo Samuel Becerra, elaborada por Katherin vera.....	132
Tabla 4: Estudio prueba inicial grado 6.04, elaborada por Katherin Vera.....	133
Tabla 5: Estudio prueba inicial grado 6.06 elaborada por Katherin Vera.....	134
Tabla 6: Estudio prueba inicial grado 6.07 elaborada por Katherin Vera.....	135
Tabla 7: Estudio prueba inicial grado 11.03 elaborada por Katherin Vera.....	136
Tabla 8: Estudio de la prueba final 6.04 elaborada por Katherin Vera.....	137
Tabla 9: Estudio prueba final 6.06 elaborada por Katherin Vera.....	140
Tabla 10: Estudio prueba final 6.05 elaborada por Katherin Vera.....	142
Tabla 11: Estudio prueba final 11.03 elaborada por Katherin Vera.....	144
Tabla 12: Comparativa prueba inicial y prueba final elaborada por Katherin Vera.....	146
Tabla 13: Descripción y análisis de entrevistas fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño, elaborada por: Katherin Vera.....	171
Tabla 14: Identificación de categoría fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño, elaborada por: Katherin Vera.....	192

Tabla 15: Descripción y análisis de las preguntas propuesta pedagógica	210
Tabla 16: Temas y subtemas, categorías. fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño, elaborada por: Katherin Vera.....	220

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Ilustración 1: en la ilustración 1 del grado 6.04, el valor porcentual para las respuestas correctas fue de un 61%, erróneas con un 36% y omisiones con un 4%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera	134
Ilustración 2 Ilustración para el grado 6.07 los valores obtenidos en cuanto a las respuestas correctas, erróneas y las omisiones fueron de 66%, 32% y 2% respectivamente. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete calculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera.....	135
Ilustración 3: se aprecia que para el curso 6.07 graficado en la ilustración 3 el porcentaje de respuestas correctas fue de un 62%, erróneas con 36% y omitidas con un 2%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete calculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera	136
Ilustración 4: en cuanto al grafico del curso 11.03 los porcentajes de respuestas correctas, erróneas y omitidas fue de 75%, 24% y 1%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete calculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera.....	138
Ilustración 5: en la ilustración 5 del grado 6.04, el valor porcentual para las respuestas correctas fue de 81%, erróneas con un 18% y omisiones con un 1%. Estos valores han sido	

aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera.	139
Ilustración 6: para la ilustración 6 del grado 6.06, el valor porcentual de las respuestas correctas fue de 71%, erróneas con un 27% y omisiones con un 2%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y gráfico. Diseño Katherin Vera.....	141
Ilustración 7: para la ilustración 7 del grado 6.05, el valor porcentual de las respuestas correctas fue de 59%, erróneas con un 27% y omisiones con un 2%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y gráfico. Diseño Katherin Vera.....	143
Ilustración 8: para la ilustración 8 del grado 11.03, el valor porcentual de las respuestas correctas fue de 85%, erróneas con un 15% y omisiones con un 0%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y gráfico. Diseño Katherin Vera.....	145
Ilustración 9: este grafico ha sido generado realizando una comparación de los porcentajes obtenidos en las pruebas diagnósticas iniciales contra la prueba final aplicadas a los distintos cursos. Esto permite realizar una visualización de los datos obtenidos inicialmente y los obtenidos después en cuanto a las respuestas correctas, erróneas y omitidas haciendo más clara la interpretación del comportamiento de los resultados alcanzados. En cuanto a los datos generados para el curso 6.04 los porcentajes de respuestas correctas P.D fue de	

61% y P.F 81.37%; erróneas P.D 35.5% y P.F 17.43%; omitidas P.D 3.50% Y P.F 1.20%. Para el curso 6.06 los aciertos P.D 71.04% y P.F 66%; errores P.D 32% y P.F 20.05%; omisiones P.D 2% Y P.F 1.91%. Para los estudiantes del curso 6.05 sus aciertos P.D 62% y P.F 59%; errores P.D 36.50% y P.F 39.12%; omitidas P.D con 1.50% y P.F con 1.62%, cabe mencionar que los resultados del curso 6.05 han llegado a presentar cierto rango variable debido a que dicho grado anteriormente estaba dividido y al ingresar un nuevo número estudiantes generan este margen. Los porcentajes del curso 11.03 en cuanto a respuestas correctas P.D fue de 75.50% y P.F 85.08%; incorrectas P.D 24% y P.F 14%; omitidas P.D con 0.50% y P.F con 0.32%. Esto a grandes rasgos da a entender que los estudiantes de los distintos cursos a través del desarrollo de dicho trabajo lograron mejores resultados hasta llegar a porcentajes elevados de comprensión y producción textual crítica.

.....	146
Ilustración 10: Subcategorías 1 Diseño Katherin Vera	194
Ilustración 11: Subcategoría 2 Diseño Katherin Vera	195
Ilustración 12: Subcategoría 3 Diseño Katherin Vera	197
Ilustración 13: Subcategoría 4 Diseño Katherin Vera	198
Ilustración 14: Subcategoría 5 Diseño Katherin Vera	199
Ilustración 15: Subcategoría 6 Diseño Katherin Vera	200
Ilustración 16: Subcategoría 7 Diseño Katherin Vera	201
Ilustración 17: Subcategoría 8 Diseño Katherin Vera	202

Ilustración 18: Subcategoría 1 de la propuesta.....	223
Ilustración 19: Subcategoría 2 de la propuesta Diseño Katherin Vera.....	225
Ilustración 20: Subcategoría 3 de la propuesta Diseño Katherin Vera.....	226
Ilustración 21:Subcategoría 4 de la propuesta Diseño Katherin Verav	228

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1- OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL

ANEXO 1.1-OBSERVACIÓN EN EL AULA

ANEXO 1.2-DISEÑO DE PRUEBAS DIAGNÓSTICAS

ANEXO 1.3-INSTRUMENTO, HOJAS DE EXAMEN

ANEXO 1.4-ESTUDIO DE PRUEBA DIAGNÓSTICA

ANEXO 1.5-ANÁLISIS DOFA DE LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICAS

ANEXO 1.6-PLAN DE MEJORAMIENTO

ANEXO 2.1-UNIDAD PROYECTO.

ANEXO 2.2-DISEÑO MODELO PEDAGÓGICO

ANEXO 2.3-CRONOGRAMA

ANEXO 2.4-PROPUESTA PEDAGÓGICA

ANEXO 2.5- GUÍA ANTEPROYECTO

ANEXO 2.6-MARCO TEÓRICO PEDAGÓGICO

ANEXO 3.1-CARTILLA DE DESARROLLO DE COMPETENCIA ONCE GRADO

ANEXO 3.2- CARTILLA DE DESARROLLO DE COMPETENCIA SEXTO

GRADO

ANEXO 3.3- PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS ONCE GRADO

ANEXO 3.4- PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS SEXTO GRADO

ANEXO 3.5-DIARIO DE CAMPO

ANEXO 3.6-DISEÑO DE PRUEBAS FINALES

ANEXO 3.7- INSTRUMENTOS HOJA EXAMEN

ANEXO 3.8-ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA PRUEBA FINAL

ANEXO 3.9-CUESTIONARIO GUÍA ENTREVISTA

ANEXO 3.10-TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

ANEXO 3.11-FORMATO RECOLECCIÓN DE DATOS ENTREVISTAS

ANEXO 3.12-ANÁLISIS COMPARATIVO PRUEBAS DIAGNÓSTICA Y FINAL.

ANEXO 3.13- TABLA DE CODIFICACIÓN ESTUDIANTES ENTREVISTADOS

ANEXO 3.14- FORMATO DE DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

**DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE
TEXTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SEXTO Y ONCE GRADO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ, SEDE JOSE
RAFAEL FARÍA BERMÚDEZ, CON BASE EN LA TEORÍA DE ROSA ELOSÚA**

Por:

Katherin Elisa Vera Granados.

kathevera96@hotmail.com

Universidad de Pamplona

Línea de investigación: Pedagogía y didáctica de la lengua castellana

RESUMEN

La presente investigación trata acerca de la descripción, categorización y explicación de los modos de comprensión y producción de texto crítico en los estudiantes de los grados sexto y once del Colegio Provincial San José, Sede José Rafael Faria Bermúdez de la

Ciudad de Pamplona. El propósito principal de este trabajo investigativo fue estudiar acerca de las distintas formas que poseen los estudiantes para realizar procesos de producción de textos de carácter crítico.

Mediante la aplicación de una evaluación inicial con carácter diagnóstico, se pudo precisar una selección de aspectos y resultados de carácter positivo y negativo que llevaron a la postulación de un modelo pedagógico basado en las teorías pertenecientes a la Doctora en Psicología Rosa Elosúa sobre las distintas estrategias para aprender y pensar; para el desarrollo de esta propuesta se marcaron como objetivos y logros específicos: la elaboración de un registro de datos que permitiera el conocimiento de los modos en que los estudiantes conciben y proponen los textos críticos, así mismo la selección de los fundamentos teóricos pertinentes para la elaboración y aplicación de un modelo didáctico con el cual desarrollar las competencias referidas como foco de estudio en esta investigación y finalmente la síntesis de los resultados obtenidos a través de los productos resultantes de la aplicación del modelo didáctico.

De acuerdo a la situación, fue necesario incorporar el paradigma cualitativo de la investigación ya que se prestó atención especial a las interacciones discursivas de los educandos, esta se enfatizó en el enfoque hermenéutico-interpretativo y el método de observación participante; las técnicas de recolección de datos empleadas fueron el diarios de campo, la aplicación de entrevistas, el diseño y ejecución de la prueba diagnóstica y final y el método de estudio fundamentado en la teoría de Strauss y Corbin para la codificación de la información obtenida, logrando la caracterización de los modos de comprensión y producción de texto crítico de los estudiantes y la obtención de categorías y subcategorías de estudio.

Palabras Clave

Descripción, Comprensión, Producción, Texto crítico, Propuesta pedagógica y didáctica.

ABSTRACT:

The present investigation deals with the description, categorization and explanation of the modes of comprehension and production of critical text in the students of the sixth and eleventh grades of the San José Provincial College, José Rafael Faria Bermúdez Campus of the City of Pamplona. The main purpose of this research work was to study about the different ways that students have to perform processes of critical text production.

Through the application of an initial evaluation with a diagnostic character, it was possible to specify a selection of positive and negative aspects and results that led to the application of a pedagogical model based on the theories belonging to the Doctor in Psychology Rosa Elosúa on the different strategies to learn and think; for the development of this proposal were marked as specific objectives and achievements: the development of a data record that allowed knowledge of the ways in which students conceive and propose critical texts, as well as the selection of the relevant theoretical foundations for the development and application of a didactic model with which to develop the competencies referred to as the focus of study in this research and finally the synthesis of the results obtained through the products resulting from the application of the didactic model.

According to the situation, it was necessary to incorporate the qualitative paradigm of the research since special attention was paid to the discursive interactions of the students,

this was emphasized in the hermeneutic-interpretative approach and the participant observation method; the data collection techniques used were the field diaries, the application of interviews, the design and execution of the diagnostic and final test and the study method based on Strauss and Corbin's theory for the codification of the obtained information, achieving the characterization of the modes of comprehension and production of critical text of the students and the obtaining of categories and subcategories of study.

Key Words

-Description, Understanding, Production, Critical text, Teaching and didactic proposal.

INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo, tiene una serie de características que lo diferencian de otros momentos históricos, estos rasgos forman parte de la riqueza cultural que se encuentra en cada grupo social, y que, de algún modo es compartida a nivel global. En este escenario, la educación juega un papel fundamental, al permitir que las personas comprendan y modifiquen las situaciones de cambio continuo a las cuales se ven expuestas; en este sentido, podría decirse que desde un enfoque educativo es importante promover el análisis de los textos y contextos en los cuales se encuentran el conocimiento y la información, que evidencian las características, necesidades y perspectivas de cada grupo humano.

Para llegar al logro de este propósito, se ha venido planteando el desarrollo de distintas Competencias en el aula, como fin y medio, del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo dicho hasta ahora, guarda una estrecha relación con la intención de potenciar las competencias de Comprensión y Producción de textos, y a su vez, la Interpretación de los factores ideológicos y contextuales en los cuales se producen dichos textos, esto, con el fin de llegar a una comprensión real de los mismos.

En este punto, es importante conocer algunas posturas teóricas que aportan a la conceptualización de: la *comprensión*, la *producción* y la *interpretación*; y posterior a ello, hacer una diferenciación entre lo que son estas competencias en sí mismas, y el cambio de su significado al convertirse en: *comprensión crítica*, *producción crítica* e *interpretación crítica*. Inicialmente el Ministerio de Educación (2006), menciona que “la *comprensión* tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción de significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (MEN, 2006, pág. 21), es decir, está guiada a identificar lo que se expresa en los textos y fuera de ellos, más allá de un sentido literal y procurando hacer una reproducción comprensiva de éstos.

Así mismo, el MEN (2006), hace referencia a la *Producción*, como el proceso mediante el cual una persona genera significado, con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los demás (MEN, 2006), lo cual implica, que la producción, ya no es solo reproducir significados, sino hacer una construcción de los mismos, esto es entonces, una participación más autónoma y activa del individuo. Ahora bien, cuando se habla de *Interpretación*, la RAE, sugiere que Interpretar es “Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto” (RAE, 2018, pág. 1), por tanto, la interpretación está relacionada con la resignificación que el individuo hace de una situación ya sea textual o no.

En segunda instancia, es oportuno reflexionar sobre los usos académicos de estas competencias y su relación con el entorno educativo de grupos específicos de estudiantes que las requieren para su desarrollo intelectual y personal; de manera que este análisis logre aportar a la cualificación de estas competencias tanto dentro como fuera del aula, más aún, cuando estudios recientes han evidenciado que en Colombia existe una dificultad en el aprendizaje que se debe a las formas en que las escuelas y la sociedad entienden el ejercicio de la lectura y la escritura (Guzmán, R. (s.f.) citado en (Universia, 2017)), lo que quiere decir, que es fundamental generar estrategias a partir de las cuales se logre mitigar esta dificultad.

Teniendo en cuenta que los procesos de pensamiento humano, son inherentes al proceso formativo de los niños y jóvenes del país, es importante mencionar, que las propuestas pedagógicas y didácticas que se planteen y apliquen para trabajo en el aula, deben contar con un enfoque *conceptual, procedimental y actitudinal*, que responda a las necesidades socioculturales de los estudiantes, y a su vez, tenga en cuenta la realidad contextual en la cual se van a desarrollar dichas prácticas; de ahí, la importancia de la observación, recolección, registro y codificación de los datos que permitan conocer los modos en que los estudiantes comprenden y producen textos de manera crítica.

Siendo de este modo, la observación participante, en este caso, de la sede José Rafael Faria Bermúdez del colegio Provincial San José de Pamplona en el área de Humanidades y Lengua Castellana de los grados 6° y 11°, (ANEXO N°1-1.1), permitió obtener información real sobre cómo se dan las interacciones en el establecimiento educativo, en los grupos de estudiantes, y la forma en que ellos conciben y potencian sus prácticas de *comprensión y producción crítica* de textos, evidenciando además, su participación activa y el nivel de compromiso que tienen con el desarrollo de la institución y de la clase. Todo esto, se analizó desde una perspectiva pedagógico - didáctica y teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo humano.

Posterior a esto y de acuerdo a los distintos fenómenos percibidos en la observación institucional y del área y de acuerdo a documentos proporcionados por el MEN como los Estándares Básicos de Competencia, Lineamientos Curriculares de área de Lengua Castellana y los Derechos Básicos de Aprendizaje; se generó el diseño y formulación de un instrumento de evaluación inicial (ANEXO 1.2-1.3), luego se realizó su respectivo estudio, con ayuda de una matriz DOFA (ANEXO 1.5) donde se señalaron de una forma más detallada y profunda los distintos aspectos denotados en la realización de la prueba, partiendo de este esquema se formuló un Plan de Mejoramiento, (ANEXO 1.6) un modelo pedagógico de acuerdo a los aportes de la psicóloga Rosa Elosúa que estudia y otorga una serie de estrategias para *“Enseñar y aprender a pensar”* (ANEXO 2.4) a partir de una selección de momentos propuestos, se formularon un grupo de unidades didácticas con temáticas pertinentes a los grados de estudio, se ejecutaron conforme a las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas identificadas; finalmente se realizó un diseño de prueba final (ANEXO 3.6-3.7), análisis de resultados (ANEXO 3.8) organización de las distintas evidencias para presentación del debido informe.

En síntesis, en todos los niveles de la formación humana, se requiere de un análisis crítico de la realidad que se esté viviendo, con miras al mejoramiento continuo de la sociedad, y atendiendo al desarrollo humano e histórico propio de cada época; de ahí que sea importante, estudiar y potenciar el desarrollo de competencias de comprensión, producción e interpretación crítica de los contenidos, que se imparten tanto en la escuela,

como fuera de ella, lo cual estando estructurado desde una propuesta pedagógica y didáctica, aportará a los procesos de Enseñanza – Aprendizaje, tanto de la Lengua Castellana, como de otras áreas.

CAPITULO UNO

PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El presente proyecto descriptivo tuvo como finalidad realizar una categorización de los modos de Comprensión y Producción de texto crítico, en la población de estudiantes de 6° y 11° de la I.E. Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez, de Pamplona. N.S. Colombia; teniendo como referente teórico, los aportes de Rosa Elosúa, sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje del pensamiento. Este tipo de investigación, resulta pertinente, pues, como lo menciona Tamayo, M (2010), se propone realizar una descripción sistemática de las características de una población, situación o área de interés (Tamayo, 2010), lo cual implica también, que, a partir de esta información, se pueda generar una propuesta pedagógico-didáctica para potenciar las competencias antes mencionadas.

En consecuencia de lo anterior, es oportuno hacer una aproximación hacia la relevancia que tienen los modos de *comprensión* y *producción crítica* en el proceso de formación de los niños y jóvenes de la población objeto de estudio, y, del mismo modo, hacer una caracterización breve de los grupos mencionados con el fin de conocer la relación existente entre su grado de madurez lingüística, y el desarrollo de éstas competencias. Dicho lo anterior, y en aras de una comprensión gradual, primero se dará claridades sobre la relevancia de la comprensión y producción crítica, dando así, paso para precisar los rasgos de los estudiantes de los grados sexto y once que se tuvieron en cuenta para esta

investigación descriptiva; y como siguiente punto, se pudo establecer la relación de entre estas competencias y estos niveles de formación. Hecha esta salvedad, conviene citar los aportes de Cassany, D. quien menciona en su trabajo sobre “Las necesidades actuales de la comprensión”, que, el lector crítico debe contar con tres capacidades principales, relacionadas con: a) Situar el texto en el contexto sociocultural de partida, b) Reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto, y c) Calcular los efectos que provoca el texto en los distintos contextos de llegada (Cassany, s.f. , pág. 12 y 13). Esto implica que una comprensión crítica propicia en los lectores: identificar el contenido, propósito y voces, también interpretar el texto de acuerdo a su género y características, y adicional a esto, tomar consciencia sobre la construcción de significado que puede hacer cada persona; y les permite, tener bases para una producción crítica ulterior.

Por otra parte, habría que cuestionarse acerca de ¿por qué fue pertinente hablar de las competencias de comprensión y producción crítica en 6° y 11°? Para resolver esta pregunta, es primordial tener en cuenta, que en la adolescencia, el desarrollo lingüístico alcanza un nivel superior de complejidad en relación con otras edades, y empezando y finalizando los estudios secundarios, se puede hacer con mayor precisión un diagnóstico y una evaluación de la manera en que se está desarrollando la actividad lectoescritora en el colegio; y es justamente esa polaridad entre estos grados de formación, la que propicia un análisis crítico del tema en cuestión.

Considerando lo dicho hasta aquí, y con el ánimo de responder la pregunta antes formulada, hay que tener en cuenta que en la adolescencia, las características lingüísticas están demarcadas principalmente por los campos de la semántica y la pragmática (Silverberg, 2017), por tanto, en las edades que corresponden a estos grados (entre los 11 y 16 años), los niveles de comprensión y producción de textos, implican el conocimiento y análisis de los niveles de significación e interpretación contextual, que son un soporte, de la lectura y escritura de textos críticos. Entonces, así como al inicio de la secundaria se puede tener un punto de partida para el desarrollo de estas competencias, al finalizar el colegio, se puede evaluar y nutrir el proceso.

Otro punto de interés, es el que tiene que ver con las dificultades que en muchos colegios del país se presentan con relación a la lectura crítica, una situación que se ha evidenciado en las pruebas de Estado Saber 11, las cuales en el 2015 revelaron que los estudiantes no superaron la media, teniendo un puntaje de 49,7%; tema que tiene repercusiones en la educación superior, puesto que un estudio de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, evidenció que al llegar al primer semestre de la Universidad, los estudiantes tienen serias falencias en lectura y escritura crítica (Revista Semana, 2016), esto, es muestra de la evidente necesidad que existe de fortalecer estas competencias tanto en sexto y once grados, como en el resto de la secundaria.

Por todo esto, la presente investigación tuvo como base teórica los aportes de Rosa Elosúa sobre Estrategias para Enseñar y aprender a Pensar, que tiene en cuenta tres elementos primordiales para el desarrollo de la lectura y escritura críticas, estos elementos que tienen que ver con la *motivación*, la *cognición* y la *metacognición*, se respaldan en situar a los estudiantes en su contexto *cultural, histórico e institucional*, y además de esto, en que ellos logren un nivel elevado de conciencia individual que les permita ser constructores de estrategias adecuadas para adquirir, organizar, elaborar y utilizar la información (Elosúa, 1993), siendo así, la mediación adecuada por parte del docente y del contexto, contribuirá a aclarar el nivel inicial y final del desarrollo de las competencias antes mencionadas, en un periodo de tiempo determinado.

Enunciación Del Problema

¿CÓMO DESCRIBIR LOS MODOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SEXTO Y ONCE GRADOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ, SEDE JOSÉ RAFAEL FARÍA BERMÚDEZ, CON BASE EN LA TEORÍA DE ROSA ELOSÚA?

- ¿Cómo hacer la observación en la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez?

- ¿Cómo hacer la observación de los modos de Comprensión y Producción de texto crítico, en el aula de estudiantes de sexto y once grados de la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez?
- ¿Cómo hacer el diseño de una prueba diagnóstica para determinar las competencias de comprensión y producción de texto crítico en estudiantes de sexto y once grados de la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez?
- ¿Cómo realizar la esquematización formal de una evaluación diagnóstica del uso de las competencias de comprensión y producción de texto crítico en estudiantes de sexto y once grados de la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez?
- ¿Cómo interpretar los resultados de la evaluación diagnóstica por medio de la matriz DOFA y el plan de mejoramiento?
- ¿Cuál teoría didáctica aporta al desarrollo de las competencias de Comprensión y Producción de texto crítico?
- ¿Cuáles otras teorías aportan a la elaboración de un modelo didáctico para desarrollar las competencias de Comprensión y Producción de texto crítico en estudiantes de sexto y once grados de la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez?
- ¿Cómo hacer el diseño de un modelo didáctico para desarrollar los modos de Comprensión y Producción de texto crítico en estudiantes de sexto y once grados de la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez?
- ¿Cómo hacer el diseño curricular para el área de Humanidades y Lengua Castellana por medio de la aplicación de modelo didáctico?
- ¿Cuál es el tipo de investigación más adecuado para llevar a cabo el desarrollo de la propuesta didáctica?
- ¿Qué técnicas e instrumentos utilizar para la evaluación del modelo didáctico y su efectividad en el aula?

1.2 OBJETIVOS O PROPÓSITOS

1.2.1 General:

- Describir los modos de Comprensión y Producción de texto crítico en estudiantes de sexto y once grados de la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez, con base en la Teoría de Rosa Elosúa

1.2.2 Específicos:

- Hacer un registro de datos que permitan conocer los modos en que los estudiantes de sexto y once grados de la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez, comprenden y producen textos de manera crítica.
- Identificar los fundamentos teóricos pertinentes para la elaboración y aplicación de un modelo didáctico con el cual desarrollar las competencias de Comprensión y Producción de texto crítico en estudiantes de sexto y once grados de la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez
- Sintetizar los resultados obtenidos a través de los productos resultantes de la aplicación del modelo didáctico con el cual desarrollar las competencias de Comprensión y Producción de texto crítico en estudiantes de sexto y once grados de la Institución Educativa Colegio Provincial San José sede José Rafael Faria Bermúdez.

1.3 JUSTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN

En el proceso de comunicación, cada una de las variantes que ofrece el lenguaje a nivel fonológico, morfológico, léxico y sintáctico cumplen una función, ayudan a construir el código o mensaje adaptándolo a una situación determinada.

Es así como subyace la importancia de construir cada uno de los enunciados discursivos que se expresan de forma crítica y los que son recibidos del contexto, con el fin de mejorar el proceso de pensamiento, comunicación y resignificación; ser capaces de entender lo que hay detrás de un texto determinado, es decir, de profundizar en un propósito comunicativo y en la ideología que lo enmarca.

Para (Cassany, Los significados de la comprensión crítica, 2005, págs. 32-45) “Los textos críticos se obtienen a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; con ellos se distinguen los hechos, de las inferencias y las opiniones” esto quiere decir que la construcción y el desarrollo de textos críticos no es solo labor educativa ni de área de Lengua Castellana, a su vez el ser humano piensa, entiende y construye críticamente, teniendo en cuenta la sociedad y el entorno en que se desenvuelve.

Tomando en cuenta la fase de observación institucional y de aula (ANEXO 1-1.1), este proyecto decidió tomar su esencia de la comprensión y producción de textos críticos, esto como una descripción de los distintos fenómenos que se producen dentro y fuera del contexto educativo, es claro que para tomar estos enfoques como centro de estudio, se tuvo que realizar un proceso de diseño y ejecución de una prueba diagnóstica (ANEXO 1.2) en el aula de clase, cuyo propósito era evaluar e identificar los dominios de competencias en el área de Lengua Castellana, correspondientes a comprensión, interpretación y producción de texto, posteriormente y como apertura a una etapa de estudio de resultados, se realizó el debido análisis de la prueba, disertando de manera cualitativa principalmente, las distintas evidencias que esta hoja de examen arrojó, construyendo de esta manera un esquema DOFA (ANEXO 1.5) que fue el encargado de exponer formalmente la reflexión de dicha prueba, a continuación, el docente formador, tomando como base el anterior proceso realizó la construcción de un plan de mejoramiento (ANEXO 1.6) teniendo en cuenta las distintas falencias que los estudiantes mostraron y generando así un plan de acción apropiado para que el educando no sólo se centre en la corrección de un error sino que a su vez genere un proceso de reflexión mutuo y compartido con su docente.

A nivel pedagógico y didáctico y como soporte a el proceso investigativo, se realizó la construcción de una propuesta pedagógica (ANEXO 2.4) tomando como fundamento teórico a la Doctora. Rosa Elosúa quien propone una serie de estrategias para enseñar y aprender a pensar de forma crítica, utilizando la reflexión como eje principal de cada uno de los procesos. Se generó el diseño y ejecución según los momentos propuestos en el modelo, como resultados y atendiendo al proceso, se obtuvieron una serie de unidades didácticas (planes de clase) que se recopilarán en unas “Cartillas de Desarrollo de

Competencia” (ANEXO 3.1-3.2) y a raíz de esta se generaron una serie de evidencias que posteriormente se agruparon en unos “Portafolios de producción pedagógicos (ANEXO 3.3-3.4).; consecuentemente, se realizó una prueba final, cuyo propósito fue verificar y evaluar el avance correspondiente a los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos críticos obtenidos luego de la intervención del docente en formación, posteriormente se realizó un análisis, verificación y comparación de variables y resultados generando conclusiones favorables para el proceso.

Se tomó como técnica para la recolección de datos, la aplicación de una entrevista, tomando a diez estudiantes de los distintos cursos en los que se ejecutó la propuesta como informantes claves, el proceso de formulación de las preguntas se realizó mediante su división en dos grandes partes, la primera se construyó en horas de asesoría junto a los demás compañeros del curso Práctica Integral Docente y contaba de 8 preguntas que hablaban acerca de la percepción, formación profesional, desempeño, didáctica, métodos, proceso de evaluación del docente, su nivel de aceptación y cada una de las proyecciones y aspectos por mejorar. La segunda parte, estaba conformada por la selección de preguntas pertenecientes a la propuesta investigativa particular, se construyó de manera individual y se manejaron temáticas como: La percepción que crearon los estudiantes acerca de las formas de comprensión y producción de textos, la aplicación por parte del docente en formación, las diversas temáticas abordadas en el aula de clase y finalmente la valoración por parte de los estudiantes al proceso ejecutado en el aula.

Seguidamente, luego de la recogida de datos se procedió a clasificar y analizar la información obtenida, atendiendo a aspectos como: temas comunes, subcategorías, categorías que se relacionaban con los distintos patrones de las respuestas, al extraer las categorías se continuo con el análisis detallado de las mismas, contrastándolas con aspectos del diario de campo, marco teórico y los distintos resultados de las pruebas final y diagnóstica. Posterior a esto, se presentó discurso a manera de reflexión de los distintos hallazgos en los diferentes aspectos tomados en las tablas de descripción y análisis de entrevistas, (ANEXO 3.14) esto con relación a la triangulación de datos.

El enfoque de esta investigación indudablemente fue el constructivista ya que el estudiante como ente principal del proceso, será el encargado de construir, fortalecer y proponer un conjunto de enunciados de carácter formal, que serán respuesta a la interpretación de diversas temáticas abordadas en el aula de clase; el enfoque presentado fue el Sociocultural de Lev Vygotsky con el que se estudiará el contexto social y su influencia en los procesos educativos y discursivos.

Para que un estudiante se convierta en crítico basta otorgarle un tema de discusión, una premisa que lo incentive a ir más allá y a opinar acerca de la realidad con sus propias palabras. Es necesario promover como docentes, mediante la lectura y escritura, espacios de interpretación, análisis, evaluación, explicación y autorregulación desde las primeras etapas escolares; la lectura y producción de textos críticos es un ámbito o una rama del saber que se debe fortalecer hoy en día, para que el estudiante sea el encargado de convertirlo en hábito y sea el mismo, quien lo emplee por iniciativa propia; el docente, en su labor de formación de ciudadanos debe trascender de la transmisión y logro de contenidos programáticos en su área, a una formación autónoma y creativa en todas las ramas del saber, competente y apta para reflexionar sobre cada uno de los acontecimientos que ocurren en la cotidianidad. Estimular la idea de que toda realidad humana es susceptible de ser mejorada, genera una conciencia que reafirma la confianza y la seguridad en el pensamiento propositivo, es por ello que si el estudiante es puesto en contacto de forma adecuada desde la institución educativa y a tiempo con la reflexión y análisis de acontecimientos, este desarrollará capacidades mucho más amplias que lo ayudarán a discutir y hacer parte de una sociedad en constante cambio e interacción, a valorar la importancia que tiene el pensar y entender críticamente las situaciones del entorno del que es artífice.

1.4 IMPACTO

Esta investigación tuvo la intención trascender mucho más de un estudio de variables y resultados exactos, propuso una alternativa mucho más participativa, didáctica y

pedagógica para enseñar de una forma discerniente y reflexiva, no solo focalizándose en el aula de clase, sino en el hecho de que más que un aprendizaje el estudiante se forma para hacer parte activa y participativa de una sociedad como futuro ciudadano, es cierto que la educación es calificada como el medio para lograr una mejor y sostenible calidad de vida, pero esta interacción del individuo con la formación será más fructífera, si este aprende y adquiere el dominio para opinar y proponer por iniciativa propia.

1.5 MENCIÓN GENERAL DE RESULTADOS OBTENIDOS

El motivo inicial de esta propuesta investigativa con ayuda del modelo pedagógico construido y aplicado, fue que desde el inicio los estudiantes le otorgaran papel fundamental a la reflexión y retroalimentación de procesos, por esto en todas las clases se abrieron espacios para que el estudiante mismo realizara procesos de auto reconocimiento y auto evaluación de su propia cognición, sin duda esta estrategia ayudó a que el educando tomara las riendas de sus conocimientos y aprendizajes y el mismo fuera quien se animara por mejorar los distintos aspectos en las distintas temáticas, la docente en formación siempre opto por el papel de mediadora entre el estudiante y los conocimientos referentes de cada temática.

Luego de desarrollado el proceso de ejecución de la propuesta y al aplicar los instrumentos de recolección finales, analizado los respectivos datos, se obtuvieron resultados de carácter positivo, debido a que las distintas variables que eran foco de atención en la propuesta, mostraron una notable mejoría, los estudiantes a través de la ejecución de la propuesta pedagógica, se mostraron motivados y decidieron construir su conocimiento de una forma más didáctica y participativa, evidentemente el proceso que se llevó a cabo con los aspectos de comprensión y producción de textos críticos llevó a que cada uno de los estudiantes que había mostrado falencias, fortalecieran y reconocieran en qué aspectos se debía intervenir con ayuda del docente en formación. Una muestra tangible de ello, han sido las distintas producciones que realizaron en el aula de clases y que con ayuda de la docente en formación fueron perfeccionando.

CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

La formación de lectores críticos es una práctica que debe fomentarse en todos los niveles educativos no solo con el fin de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos, si no en educar seres humanos pensantes que no acepten de manera directa o total las ideas o razonamientos de un autor. Las siguientes son investigaciones a nivel local, nacional e internacional que han tomado la comprensión y producción de textos críticos como eje central de sus estudios y planteamientos.

La investigación titulada “LA LECTURA CRITICA Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA FISCAL MIXTA “FRANCISCO SANDOVAL PASTOR” DEL CANTÓN LA MANA PERIODO LECTIVO 2011-2012” de la autoría de Narcisa de Jesús Arboleda Puente tuvo como finalidad la elaboración de un programa acerca de técnicas de lectura crítica, mediante la aplicación de talleres que permitieran un mejor desarrollo en la capacidad de comprensión en los estudiantes de la escuela “Francisco Sandoval Pastor” del Cantón La Maná. Periodo Lectivo 2011-2012, contó con una metodología cualitativa y entre sus resultados se pudo observar que los estudiantes desarrollaron su imaginación a través de herramientas consideradas indispensables para generar visiones críticas del mundo y de sí mismos; las realización de actividades de reflexión e interpretación de textos hace que los estudiantes aprendan a entrever entre las páginas y la redacción lo que el autor quiere transmitir y conjuntamente que puedan mirarse a sí mismos, ejercitar su capacidad de reflexión y a la vez obtener diferentes miradas para interpretar sus realidades.

El anterior proyecto se relaciona con la lectura crítica, sustentando que a través de una realización de talleres, los estudiantes mejorarán su lectura, aprenderán a observar cada

uno de los aspectos que la componen, su interpretación y como a través de esta se puede mejorar en cada uno de los procesos de aprendizaje. El anterior proyecto posee relación con el presente ya que toma aspectos críticos en la parte de lectura pero no hace profundización adecuada en la parte de producción simplemente se centra en la lectura y en la reflexión de carácter verbal por parte de los estudiantes.

Otra investigación relevante es denominada, LA LECTURA CRÍTICA: UN CAMINO PARA DESARROLLAR HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

y está bajo la autoría De María Paula Marín Mendoza-Deysi Lorena Gómez Pajoy y se desarrolló en el año 2015, su objetivo principal estaba basado en el mejoramiento y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de 6-02, jornada tarde del colegio San José Norte, su paradigma cualitativo; como resultado se puede encontrar que los estudiantes a través de la ejecución de los diferentes talleres mostraron un progreso significativo en su criticidad frente a las diferentes lecturas propuestas, se evidencio por parte de los docentes la carencia de herramientas y material educativo que permite que los educandos desarrollen sus habilidades mentales.

Con los que se ha expresado, esta investigación, muestra su trascendencia en la formación de lectores críticos y como esta misma se debe realizar desde temprana edad escolar, afirma que es trabajo del docente buscar una serie de alternativas que brinden soporte al estudiante para que desarrolle esta serie de competencias; su modo de aplicación o de ejecución es a través de proyectos o unidades didácticas que permitirán que el estudiante aprenda a leer críticamente.

La relación que muestra con el presente trabajo investigativo se evidencia en la elección del eje de lectura crítica, en el aspecto de interpretación y en la ejecución de una serie de unidades didácticas que permitan la mejora en estos aspectos.

Finalmente las investigadoras Alexandra Jaramillo Triana, Carolina del Mar Oliveros Montealegre, Eunice Esther Fernández Galván, María Cristina Díaz Barragán plantean en el año 2014 un trabajo titulado “ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO GRADO” bajo un

enfoque mixto, cuyo objetivo principal fue el planteamiento de estrategias para que los docentes de las instituciones Corporación Educativa Adventista de Palmira Valle y Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga Santander del Sur, desarrollen en los estudiantes de quinto y sexto grado la lectura de manera crítica.

Como resultado, los autores plantearon la necesidad de que el desarrollo lector crítico del estudiante, no se relegue únicamente a la asignatura de Lengua Castellana; se debe llevar de manera transversal en todas las áreas del conocimiento; pues es así, cuando el estudiante, al interactuar de manera constante con lecturas llamativas dentro de los diferentes géneros literarios que pueda relacionar con diferentes contextos y que le brinden respuesta a sus inquietudes, al tiempo que fortalece sus saberes previos.

Reflexionando acerca de lo expuesto anteriormente, El anterior proyecto investigativo toma como supuesto que los estudiantes en su proceso de formación no están siendo incentivados, ni formados de una forma adecuada en el aspecto de lectura crítica y que por esta razón y debido a los distintos resultados arrojados por las pruebas SABER, se generó una intervención a través de una serie de talleres que permitieron que los estudiantes formarán de una forma más amplia y con las debidas herramientas, el pensamiento crítico. El anterior estudio muestra relación directa con esta investigación porque ambos se centran en el aspecto crítico del lenguaje y la interpretación, pero de nuevo se observa que sólo se centra en el proceso de comprensión de ideas y no se focaliza en la materialización misma que tendría que ver con la parte de producción de textos críticos que es evidentemente la finalidad de esta investigación.

2.2 PALABRAS CLAVE

-Descripción, Comprensión, Producción, Texto crítico, Propuesta pedagógica y didáctica.

2.3 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS (ANEXO 2.6)

2.3.1 Paradigma.

En el escenario de la educación, es imprescindible conocer los principios que orientan la labor docente, y con ello, comprender el proceso de evolución que ha tenido la pedagogía, de ahí la importancia de conocer los diferentes paradigmas educativos existentes y de dónde proviene.

Una aproximación primaria al concepto es la que brinda Thomas Kuhn, (1962) quien menciona que un paradigma “es una red de creencias teóricas y metodológicas, valores, ideas, técnicas y procedimientos compartidos por una comunidad científica para solucionar problemas”, (Kuhn, 1962, pág. 80) en consecuencia de lo cual, puede decirse que un paradigma proporciona orientaciones en cuanto al Cómo generar soluciones a problemas específicos.

Ahora bien, en lo que refiere a los paradigmas educativos, cabe mencionar que estos han demarcado directrices para que se desarrolle el ejercicio docente, teniendo en cuenta leyes, teorías, aplicaciones e instrumentos oportunos para la realidad educativa en diferentes momentos históricos, así pues, existen cuatro paradigmas pedagógicos:

Paradigma tradicional (centrado en la transmisión de información), paradigma conductista (pretende modificar la conducta por medio de Estímulos y Respuestas), paradigma romántico (centrado en las potencialidades internas que posee el estudiante), y el paradigma constructivista (permite al estudiante construir su propio saber con la mediación del docente) (Pineda, 2014) Lo anterior, indica que la ciencia pedagógica no sólo cambia con base en las necesidades educativas de las diferentes épocas, sino que además dicho cambio debe involucrar cómo se concibe la relación Docente – Estudiante – Contexto, generando así nuevas formas de concebir e intervenir los escenarios educativos.

Con lo que se ha expresado hasta el momento y luego de la anterior contextualización, el paradigma aplicado a la presente Propuesta Pedagógica acerca
DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO

CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SEXTO Y ONCE GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ, SEDE JOSE RAFAEL FARÍA BERMÚDEZ, CON BASE EN LA TEORÍA DE ROSA ELOSÚA, fue el *Constructivista* ya que este concibió que el aprendizaje es un proceso constante de estructuración del conocimiento, en el cual el estudiante adquirió un carácter autónomo y por tanto pudo potenciar su capacidad de reflexión crítica en cuanto a lo que aprendió y al mismo tiempo, su capacidad de hacer autoevaluaciones cada vez más centradas en el mejoramiento constante de sus habilidades. En este sentido, el docente proporcionó orientaciones y realiza una mediación contextual, mientras brindó herramientas para que fuera el estudiante quien logrará y generara conocimientos útiles para el desarrollo de su vida, así pues, el docente cumplió el rol de mediador, para que el aprendiz lograra la construcción de nuevos saberes.

Cuando la construcción del conocimiento implica –por parte del aprendiz- una participación activa y autónoma, el docente tiene más garantías de que se da una aprehensión de los saberes y que, por tanto, en cada etapa de desarrollo cognitivo lograda por el estudiante, hay un nivel superior no sólo de conocimiento sino también de consciencia (que es un factor altamente olvidado y que es primordial en el aprendizaje). Esta consciencia es importante en el sentido de que cuando el estudiante logra comprender las implicaciones positivas que genera en su vida el aprendizaje, este proceso se hace aún más fácil, tanto para el docente como para él mismo; puesto que la capacidad de reflexión siempre estará encaminada al desarrollo personal y contendrá indirectamente una relación estrecha con el desarrollo y el mejoramiento social. He ahí, la importancia que tiene el paradigma constructivista en el mundo actual.

2.3.2 Enfoque

El surgimiento de los diferentes paradigmas pedagógicos, dio paso a varios enfoques con características y objetos de análisis específicos en cuanto a los procesos de enseñanza, estas teorías se centraron en responder preguntas sobre la forma en que crecen y aprenden las personas, y qué experiencias y métodos son los más oportunos para el aprendizaje; de

manera general un enfoque puede entenderse como una manera de concebir las ideas y los problemas relativos a ellas (Bunge, 2002), y en el sentido de los enfoques de enseñanza, se puede citar a Hilda Fingermann, (2015) quien los define como “guías sistemáticas cargadas de ideología, que orientan la práctica de enseñanza, determinan sus propósitos, sus ideas y sus actividades, estableciendo generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para su buen desarrollo” (Fingermann, 2015) Entre los más reconocidos enfoques pedagógicos, se pueden resaltar dos líneas, una centrada en la Enseñanza y la otra en el Aprendizaje, la primera de estas contempla la pedagogía Conductista de autores como Pavlov (condicionamiento clásico) y Skinner (condicionamiento operante), y la segunda el aprendizaje Cognitivista de autores como Ausubel (aprendizaje significativo), Brunner (aprendizaje por descubrimiento), Vygotsky (aprendizaje mediante la interacción social) y Piaget (etapas de desarrollo cognitivo) (López, 2008). Cada uno de estos enfoques tiene concepciones particulares en torno a lo que son el conocimiento, el aprendizaje y la didáctica; y sus usos, pueden demarcar diferentes propuestas curriculares para los distintos grados de formación, buscando incidir en la teoría y la práctica educativa.

Paradigmas y Enfoques que pueden trabajarse dentro del área de Humanidades y Lengua Castellana Dentro de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje de Humanidades y Lengua Castellana, resulta importante reconocer dos momentos clave, por una parte la conceptualización epistemológica y por otra parte, la internalización y uso que el estudiante haga de dichos saberes; por tanto, el Ministerio de Educación Nacional, en los Estándares Básicos de competencia del Lenguaje, menciona que esta capacidad humana (el lenguaje) tiene un doble valor, el valor subjetivo y el valor social, con los cuales, el individuo accede a todos los ámbitos de la vida social y cultural, mientras toma de conciencia de sí mismo;

en este sentido, el MEN justifica los EBCL desde una perspectiva constructivista (Piaget y Vygotsky) Con base en lo anterior, es válido mencionar que en la EA de la LC, el constructivismo resulta muy pertinente, en el sentido de que a partir de este paradigma, es el estudiante, quien construye su propio conocimiento, a través de las experiencias que le proporciona el contexto y partiendo de sus capacidades cognitivas y lingüísticas, así mismo, los aportes de Piaget y Vygotsky (entre otros autores) están muy relacionados con la propuesta del MEN (2006), que plantea que “Los valores subjetivo y social del lenguaje, se encuentra íntimamente ligados y le otorgan un carácter transversal que influye en la vida del individuo y de la sociedad. Por esta razón resulta inoficioso separar los planos sociocultural e individual” (MEN, 2006, pág. 20)

El enfoque aplicado a la presente Propuesta Pedagógica DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SEXTO Y ONCE GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ SEDE JOSE RAFAEL FARÍA BERMÚDEZ, CON BASE EN LA TEORÍA DE ROSA ELOSÚA, fue la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky ya que desde la perspectiva de este enfoque fue importante cuestionarse en cuanto a ¿cuál es la influencia que tiene el entorno, en el aprendizaje de las personas? y más específicamente ¿cuál es el margen de influencia que llega a tener una cultura específica en la forma en que las personas aprenden? y por último ¿cómo se pueden fortalecer los procesos de conocimiento a través de la influencia del entorno? Como docentes en formación o en ejercicio de la profesión, resolver estos interrogantes es esencial, pues no se puede llegar a generar resultados significativos en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Castellana, si no se toma una actitud pragmática, teniendo en cuenta las

circunstancias culturales, históricas y sociales en las que se dan dichos procesos. Esto, implica también preguntarnos ¿cuál es el rol que el docente cumple en la adquisición de conocimiento de los estudiantes? Y, por tanto, también hay que transferir los postulados de este autor (ZDP/Andamiaje/Interacción), al desarrollo de las prácticas en el aula para que el aprendizaje sea mucho más cualificado en cada etapa de la formación del aprendiz. Desde el enfoque propuesto por Lev Vygotsky, hay múltiples factores que guardan una estrecha relación con las capacidades lingüísticas de las personas, y que, además, pertenecen a una óptica constructivista, pues contemplan el desarrollo cognitivo, desde los procesos colaborativos en que se encuentre un aprendiz, esto, es importante porque principalmente en la formación en Lenguaje, una de las características fundamentales, es que el Lenguaje es ante todo una construcción determinada socialmente, que además contiene un valor individual, por cuanto es un proceso tanto personal como colaborativo, en el cual es el estudiante quien da un avance según sus necesidades y capacidades específicas.

2.3.3 LINEAMIENTOS

¿Qué son los lineamientos curriculares?

Según el (MEN, MINEDUCACIÓN, s.f.) Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

Es decir que, para el (MEN, MINEDUCACIÓN, s.f.) Los lineamientos curriculares son, un apoyo para los docentes a la hora de planear sus clases o áreas obligatorias que postula La Ley General de Educación en su artículo 23. Con base en lo anterior se puede decir que los lineamientos curriculares son una guía para el docente, la cual le permite proyectar sus prácticas pedagógicas.

Diferencia entre los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias.

El Ministerio de Educación Nacional le brinda al país la serie de documentos titulada "Lineamientos Curriculares" en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994. Estos documentos son entendidos como el punto de partida para la planeación curricular, de igual forma hace entrega de los "Estándares Básicos de Competencia" que son herramientas que hacen más concretas y operacionales las propuestas teóricas presentadas desde los lineamientos y puntualizan la esencia misma de lo que será la formación de estudiantes del país. Para los educadores del país los Lineamientos Curriculares proporcionan orientaciones, horizontes, guías y recomendaciones para la elaboración de planes y programas dentro de las instituciones educativas, buscando el respeto a la diversidad multicultural y étnica del país pero garantizando el preservar el principio de la unidad como nación; mientras que los Estándares Básicos de Competencia estiman si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumple con las expectativas comunes de calidad.

Propósitos pedagógicos que pretenden lograrse con la implementación de los Lineamientos Curriculares

En la formación como docentes de Lengua Castellana, es imprescindible la apropiación de los lineamientos curriculares, ya que estos se convierten en los fundamentos epistémicos, conceptuales, prácticos y reflexivos para llevar a cabo la significación fuera y dentro del aula, trascendiendo así, sobre la forma cómo se concibe la pedagogía y la didáctica, lo que a su vez influye sobre el diseño curricular y que se enmarca dentro de la ética, la integralidad y el humanismo. De acuerdo con lo anterior, Niño, J citado por MEN (1998), alude que los lineamientos deben generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos en los docentes y las comunidades educativas en general, posibilitando la iniciación de cambios profundos hacia nuevas realidades adaptadas al contexto social y que estimulen actitudes mentales para alcanzar la verdadera condición de progreso del ser humano. Por lo tanto, las instituciones educativas tienen en los lineamientos, herramientas

que pueden corroborar en el desarrollo de sus procesos curriculares, sus intervenciones pedagógicas y sus prácticas educativas para propiciar la creatividad, el trabajo colaborativo, el incremento de la autonomía y que fomenten en la escuela la investigación, la innovación y formación integral de los educandos.

Adopción de los lineamientos curriculares dentro del área de humanidades y lengua castellana

El Ministerio Nacional de Educación plantea una propuesta de renovación curricular en los años 80 donde se señala como línea base y soporte el enfoque semántico-comunicativo, años más tarde este enfoque es aceptado pero tiene ciertas modificaciones con las cuales se pretende ser más interdisciplinar; para ello se incluyen postulados teóricos sobre la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática y la orientación sobre las formas de simbolización y construcción de significados a partir de las herramientas que brinda el contexto. Se infiere aquí una adopción específicamente de los elementos que corresponden a aquellos contenidos que complejizan las estructuras cognitivas, culturales y comunicativas, dado que en los Lineamientos (1998) la significación es definida como la dimensión del hombre que permite llevar a cabo procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con la forma en que se despliegan las relaciones interpersonales y también con procesos a través de los cuales el ser humano se vincula a la cultura.

¿Qué es competencia?

Según el MEN “la noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades”. Es decir, para el MEN las competencias se entienden como las diferentes destrezas y habilidades que tiene una persona para desarrollar ciertas actividades. Por lo cual, el desarrollo y fortalecimiento de las mismas es de gran importancia ya que, le permite al estudiante mejorar sus procesos de aprendizaje.

¿Qué son las competencias del lenguaje?

Según el (MEN, Colombia Aprende, s.f.) “se trata de conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla. Hablamos de la competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica y competencia pragmática, planteadas en este texto”. Es decir que para el (MEN, Colombia Aprende, s.f.) las competencias del lenguaje son los saberes con los que cuenta una persona sobre su lengua, esto a nivel gramatical, textual, semántico y pragmático. Las competencias del lenguaje son indispensable para desarrollar procesos cada vez más eficientes en cuanto a la producción e interpretación.

¿Cuáles son las competencias?

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.

Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnolectos o ideolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

La educación es un proceso escalonado, compuesto por elementos teóricos y prácticos que se viven en todos los ambientes académicos y formativos de una Institución Educativa, dichos procesos, son orientados por principios ideológicos, epistemológicos y pedagógicos que están demarcados en el currículo, que según el Ministerio de Educación Nacional (s.f.) es:

“El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la Identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner

en práctica las políticas, y poder llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional”. MEN (s.f.) citado en (Beltrán, 2017 p. 19)

Ahora bien, para conocer los elementos que componen el currículo, se debe hacer claridad en que éstos han sido propuestos desde varias posturas teóricas, sin embargo, para el caso nos podemos centrar en cinco: Los propósitos, los contenidos, los medios y recursos para el aprendizaje, las actividades y la evaluación. (SEEC, 2006, pág. 3). Estos elementos, claramente se correlacionan con lo postulado por el MEN (1997), que establece que el currículo “se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica” (MEN, 1997 p.3), por ello debe permitir continuidad y revelar una estructura que vaya de lo teórico a lo práctico, evaluando constantemente la forma en que se están llevando a cabo las prácticas desde el currículo.

Competencias ciudadanas.

En la actualidad, el sistema educativo muestra un notorio interés por la Formación Integral de los estudiantes, esto, impartiendo para ellos una educación que fomente a su participación en la sociedad de manera activa y en la cual logren dimensionar su existencia y su actuar de forma consciente, por lo cual, se espera que esta formación se refleje en todas las esferas de la vida comunitaria, y por tanto también desde las Instituciones Educativas, de ahí la importancia de las Competencias Ciudadanas, que son definidas por el MEN (2004), como “Un conjunto de conocimientos y habilidades de carácter cognitivo, emocional y comunicativo, que se deben desarrollar desde la formación inicial para saber vivir con los otros y sobre todo para actuar constructivamente en pro de la sociedad”. (MEN, 2004, pág. 1)

Lo anterior, es significativo en la medida en que permite dimensionar el alcance que pueden llegar a tener las Competencias Ciudadanas en la educación de los niños y jóvenes de una sociedad. Ahora bien, en un país como Colombia, en que las dos últimas generaciones han crecido en una realidad tan conflictiva, estas competencias tienen aún más trascendencia, pues representan un pilar de la reconstrucción social, que por evidentes razones debe sustentarse en una formación en Derechos Humanos, que sea visible desde las aulas de clase y por tanto se compacte en el currículo, en el cual, las Competencias

Ciudadanas, deben entre otras cosas, contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar y comunitaria.

Las competencias ciudadanas articuladas al proceso de Enseñanza - Aprendizaje de humanidades y lengua castellana.

Para el Ministerio de Educación Nacional, una de las tareas fundamentales de las últimas décadas se ha centrado en dar cabida a las Competencias Ciudadanas dentro de la formación que ofrecen las Instituciones educativas del país, justificando esta tarea al mencionar que:

“Estas competencias son esenciales en varios sentidos pues: le permiten a los niños y jóvenes expresarse, (comunicativas), a reflexionar críticamente sobre la realidad (cognitivas), a identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros (emocionales) y que permiten integrar estos conocimientos al actuar en la vida diaria personal y pública (integradoras)” (MEN, 2004, pág. 155)

En esta medida, es preciso reflexionar sobre la relación que hay entre las Competencias Ciudadanas y los procesos de enseñanza – aprendizaje de Humanidades y Lengua Castellana, y para esto, es imperante centrar la atención en las “competencias comunicativas” que son una de las cinco Competencias Ciudadanas propuestas por el MEN, y están enfocadas en la capacidad de comunicarse de los estudiantes y de apreciar diferentes formas de pensamiento; por lo cual, deben considerarse como un elemento vinculante del currículo, que en gran medida sustenta la articulación de la formación ciudadana a la educación desde el área de lengua materna, lo que permite desarrollar el razonamiento crítico a nivel, personal, institucional y comunitario.

Implementación de las competencias ciudadanas a partir del currículo del área de humanidades y lengua castellana.

Para el año 2011, el MEN emitió una cartilla en la cual se ofrecen orientaciones a los Establecimientos Educativos para lograr la Institucionalización de las Competencias

Ciudadanas, partiendo de la modificación de su PEI y a través de la elección de 5 ambientes específicos en los que debería surgir este proceso, respecto a lo cual Arcudi (2008), menciona que:

“El área de las habilidades o competencias requiere estrategias para su construcción continua, tanto por los individuos como por los grupos, pues la ciudadanía no es algo que acontece en un dominio particular —el currículo escolar o el hogar—, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en el que se encuentren los niños” (Arcudi, 2008: 52) Citado en (MEN, 2011)

Lo anterior, proporciona una noción respecto a la estrecha relación que hay entre las Competencias Ciudadanas y la formación en Humanidades y Lengua Castellana, pues estas competencias se dan en las diferentes esferas de la vida social, e implican la noción de interacción, lo cual el MEN (2004), contextualiza en los Estándares Básicos de competencia del Lenguaje, cuando se sugiere la ética de la comunicación como uno de los Factores imprescindibles en el currículo del área, esta ética que es un elemento esencial de las Competencias Ciudadanas, debe verse reflejada tanto en las aulas de clase, como en otros espacios sociales, en vista de que la formación de los alumnos se ve también todos los escenarios en que se hay un currículo oculto.

En este sentido, se puede mencionar también que algunos de los logros que deben alcanzar los estudiantes, permiten ver la importancia de las acciones comunicativas en el marco de la convivencia ciudadana, especialmente en los últimos grados, en los cuales los estudiantes deben, por ejemplo: según lo mencionado por el MEN (2006) “Respetar la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos”, todo ello con el fin de lograr precisamente la construcción de una sociedad constructiva; escenario en el cual los contenidos curriculares de la Lengua Castellana y otras áreas, articuladas a la formación ciudadana, resultan indispensable.

2.4 TEORÍA Y AUTOR ESPECÍFICO DEL MODELO DIDÁCTICO

Este proyecto investigativo toma como base los constructos epistemológicos de la Doctora en psicología Rosa Elosúa, quien propone un conjunto de estrategias para enseñar y aprender a pensar, afirma en su construcción que el proceso de aprendizaje requiere que el individuo esté en contacto con un grupo de estrategias generales del pensamiento que contribuirán a que este aplique la pertinencia, el análisis y la proposición al momento de resolver una tarea o solucionar un problema. Es importante así que se tenga la capacidad de decidir cuál es la información pertinente o necesaria en cualquier contexto o situación, para favorecer un aprendizaje permanente se necesita sobre todo enseñar al sujeto las alternativas que le permitan generar de manera continua la información que va necesitando. Por lo tanto, se entienden como estrategias de enseñar a pensar el aprendizaje de estrategias generales del pensamiento, que son objeto de instrucción explícita). Esta instrucción puede y debe realizarse a través de las diferentes áreas de enseñanza, aunque puede aparecer explícitamente como objetivo en algunas de ellas.

Rosa Elosúa en su estudio afirma que la cognición como artífice de las distintas estrategias depende del proceso de Metacognición, para ejecutar una planeación, control y posible evaluación de las situaciones y los aprendizajes estas a su vez deben estar precedidas por una motivación que incluya afectividad y que tenga en cuenta, los contextos culturales, históricos e institucionales, se fortalece con estructuras y procesos que brinden y que permitan hallar la identidad personal, el cumplimiento de expectativas, reacciones y relaciones, evaluación, competencia y control.

Estas capacidades cognitivas se transmiten socialmente y se usan mediatizadas por contextos culturales. Por lo tanto, ese potencial de aprendizaje tiene mucho que ver con “la zona de desarrollo próximo” (ZDP) de la que habla Vigotsky.

La teoría está distribuida en cuatro grandes títulos que son:

- Enseñar a pensar: enseñarle a los estudiantes a ser conscientes de sus capacidades y procesos, ¿Qué es enseñar a pensar? (Es la relación que se crea entre la capacidad

de aprender y las estrategias para conocer y buscar información útil para resolver problemas)¿Se puede enseñar a pensar? En esta parte se habla del potencial de aprendizaje de los estudiantes y la modificabilidad cognitiva que estos poseen, lo cual depende de una construcción personal del sujeto y de la mediación que tiene como fundamento la *base motivacional*.

- Estrategias para enseñar a pensar, para lograr este propósito la autora plantea principalmente dos elementos: por una parte la *cognición* y por otra parte (en un nivel más profundo la *metacognición*, que como ya se dijo requieren de una participación activa y responsable del estudiante. Estrategias cognitivas de elaboración, organización y recuperación de la información. Estrategias motivacionales o estrategias metacognitivas.
- ¿Cómo desarrollar estrategias de enseñar a pensar? Este interrogante se resuelve desde dos puntos de vista, pues se plantea potenciar y desarrollar actitudes tanto en el *estudiante* como en el *docente*. La autora sugiere 4 métodos de entrenamiento:
 1. Modelamiento cognitivo: Enfocado en la observación de nuevos modelos.
 2. Moldeamiento: Relacionado con la modificación de las actitudes de los estudiantes.
 3. Análisis y discusión metacognitiva: Con el fin de reconocer de manera propia el conjunto de saberes que ya posee y aquellos que requiere conocer.
 4. Autointerrogación metacognitiva, a través de la formulación de premisas por parte del profesor antes, durante y después de asignar una tarea.
- Por último la autora plantea unas estrategias de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la comprensión lectora, para lo cual se requiere en primera instancia una experiencia consciente, partiendo de una reflexión de sus presaberes, finaliza hablando acerca de las estrategias de comprensión. Estas estrategias en la comprensión son:
 1. Cognitivas: estrategias de organización, de resolución de problemas y elaboración.

2. Metacognitivas: Están estrechamente relacionadas con la planificación tanto del docente como del estudiante y con el conocimiento y control de los procesos cognitivos.

Estrategias Para Enseñar A Pensar.

El proceso de aprender a aprender presenta algunas dimensiones importantes que tienen que ver con “la cognición” y “la metacognición”. El término “cognición” es genérico y se refiere a procesos cognitivos específicos como atención, percepción, memoria, pensamiento, razonamiento, etc. El término “metacognición” hace referencia al conocimiento y control de los procesos cognitivos. El proceso cognitivo pretende desarrollar en el estudiante capacidades, procedimientos o estrategias que le permitan adquirir , elaborar y recuperar información o conocimiento. El proceso metacognitivo pretende desarrollar en el estudiante el conocimiento sistemático y deliberado de aquellas estrategias cognitivas necesarias para el aprendizaje eficaz, así como la regulación y control de tales estrategias. Un sujeto consciente de sus propios procesos cognitivos es un sujeto más activo, responsable y eficaz frente a los aprendizajes, en definitiva, más capaz de aprender a aprender (Novak y Gowin, 1988)

Estrategias cognitivas

Estrategias cognitivas de elaboración.

La elaboración supone relacionar e integrar las informaciones nuevas con los conocimientos más significativos. Se trata de favorecer el uso de estrategias diversas que permitan codificar, asimilar y retener la nueva información para poder recuperarla y utilizarla posteriormente.

Esta estrategia se puede desarrollar partiendo de imágenes que permitan que el estudiante desarrolle material discursivo a manera de análisis.

Estrategias cognitivas de organización.

Son los procedimientos utilizados para transformar y reconstruir la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor.

Pertenecen a esta estrategia actividades relacionadas con la categorización, síntesis y esquematización de conocimientos.

Estrategias motivacionales.

En este espacio el docente debe prestar atención a los siguientes factores:

1. *La forma de presentar y estructurar la tarea:* es decir tomar la tarea como una alternativa para activar la curiosidad y el interés del estudiante por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar, presentando temáticas que en cierta forma le sorprendan, le generen un espíritu crítico y reflexivo es decir que ayuden a que el estudiante mismo sea el encargado de tomar posición con respecto a algo; la comprensión de la misma debe ser sustentada con ejemplos por parte del docente que permitan clarificar para que el resultado sea más eficaz.

2. *La forma de organizar las actividades en el contexto de la clase:* Para un mayor desarrollo y armonía en el ambiente de clase, se propone que el estudiante en su espacio académico trabaje y sea evaluado la mayoría de veces de manera grupal, creando conciencia así, de que hace parte particular de un todo y por lo tanto debe contribuir a él.

3. *Los mensajes que da antes, durante y después de la tarea y que afectan a la relevancia y valor de las metas y a la valoración del sujeto:* El docente debe orientar la atención del estudiante *antes*, al proceso de solución más que al resultado, *durante*, hacia la búsqueda y revisión de los distintos medios para superar las dificultades que se presenten en el proceso y *después* orientando reflexionando acerca del proceso seguido masque por el resultado; el docente así es quien promueve la toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados, enseñándoles a controlar su propio proceso de aprendizaje.

4. *El modelado de valores, así como de las formas de pensar y actuar al enfrentarse con las tareas:* ser coherentes en la práctica para que no se dé una incongruencia entre lo que se hace y se dice.

5. *La forma que va a adoptar la evaluación del alumnado:* estos espacios se deben organizar de tal manera que el estudiante más que estar siendo calificado y comparado, tome conciencia que esto es un espacio para aprender, reflexionar sobre sus conocimientos; por esto el docente debe promover la autoevaluación, con respecto a las propias capacidades, limitaciones y logros alcanzados a lo largo del proceso de aprendizaje.

Estrategias metacognitivas.

CONOCIMIENTO DEL CONOCER

Conocimiento del qué

Conocimiento del cómo

Conocimiento del cuándo y dónde (aquí entrarían también las variables personales, las variables de tarea y las variables de estrategia).

CONTROL DEL CONOCIMIENTO

Planificación y aplicación del conocimiento: prever las actividades cognitivas ante las demandas de la situación, asignando los recursos cognitivos disponibles como atención, concentración, organización de las actividades...etc

Supervisión (regulación, seguimiento y comprobación): Son estrategias metacognitivas que tratan de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según lo planificado, constatando las dificultades que aparecen, las causas de las mismas, las estrategias que se utilizan y su efectividad.

Evaluación (de las variables personales, las variables de tarea y las variables de estrategia): proporciona al sistema cognitivo un juicio sobre la calidad de los procesos y resultados obtenidos. La evaluación metacognitiva incluye el conocimiento de las propias capacidades y recursos, las exigencias y objetivos de la tarea, los procesos de realización, y los resultados logrados, así como la introducción de las modificaciones y rectificaciones que se estimen necesarias.

2.4. 1 Marco teórico del modelo didáctico base de la propuesta

Concepción del lenguaje Tomando puntos de vista como el antropológico y etnológico el hombre se distingue de los demás seres por su capacidad para pensar y hablar de forma articulada, el origen del lenguaje ha sido hasta la actualidad uno de los principales objetos de investigación de estudiosos de distintas disciplinas, este a su vez nos ofrece, no sólo un medio de comunicación, sino esencialmente una relación de construcción de conocimiento, expresión de pensamientos, permite el establecimiento de relaciones sociales mediante el contacto cultural, entre otras.

El pensamiento instauro el ejercicio de todas las funciones y habilidades intelectuales humanas pero es mediante el lenguaje en un contacto sociocultural que se puede fortalecer, moldear y materializar, es en ese momento donde se afirma que el lenguaje es un producto cultural, que actúa además como objeto mediador de conocimiento pues cada sociedad contiene saberes, ideas, costumbres y percepciones de la realidad distintas es decir, estructuras que se comparten mediante el uso de pensamiento y el conocimiento para dar forma a la palabra expresada. El acto de habla esta enlazado de forma inherente al pensamiento no se puede decir que uno predomina más que el otro ya que son base fundamental bilateral, actúan como principal complemento al contexto al cual se esté representando .

El lenguaje representa una herramienta fundamental para la interacción social, utilizamos el lenguaje la comunicación, para establecer vínculos con los demás participantes de la sociedad y por lo tanto la función y los objetivos que persigue son más amplios y trascendentes, es decir, el lenguaje es materialización y resignificación; esa es su esencia.

Enfoques del área: Los ejes curriculares que son núcleo en esta propuesta pedagógica son comprensión y producción de textos críticos, estos a su vez poseen un carácter interdisciplinar ya que a raíz de ellos se generan los demás ejes y competencias en el área de Humanidades y Lengua Castellana; en el contexto educativo, el docente tiene la labor de estudiar la manera en que los estudiantes realizan sus distintos procesos de

aprendizajes es así como los procesos de comprensión y producción, no solo están conformados por un conjunto de signos, sino que a su vez corresponden a variabilidad de interpretaciones y composiciones de carácter crítico, que cumplen un papel de soporte y de andamiaje del individuo con la sociedad, el proceso de formación propone una alternativa clara y tangible para contribuir a mejorar las competencias ciudadanas, enmarca un mecanismo gradual y progresivo, que requiere de una práctica y un acompañamiento adecuado, así mismo de una serie de recursos pertinentes que brinden al estudiante diversas herramientas de forma didáctica y participativa ya que el individuo está en contacto con grandes volúmenes de información, de material profesional, técnico, y científico que exige que la comprensión y producción sea realizada con métodos y técnicas que hagan posible no sólo la recreación visual del texto con fines informativos, sino también la interpretación y sobre todo el desarrollo del pensamiento para su posterior proyección en el entorno en el cual participa.

Pasos para una propuesta para la realización y ejecución de una propuesta pedagógica:

FASE I – Diagnóstico. (Gómez Benítez, 2004)

Antes de pensar en partir de unos contenidos establecidos por la tradición, los libros de texto o las creencias populares; el proyecto de aula surge de un diagnóstico. Es esencial para cualquier proceso de mediación el conocimiento de los estudiantes en todos sus ámbitos, una aproximación regular y lo más cercana posible; a la vez que un conocimiento de las posibilidades del entorno educativo. La comunidad educativa, como todos lo sabemos, está conformada por el estudiante, la institución, la comunidad circundante y los padres de familia. Por eso, se hace necesario conocer a los niños y niñas para poder formular un problema y la forma de solucionarlo por las vías de la comunicación o la expresión de textos lingüísticos o no; o bien para construir una situación real de aprendizaje. (Gómez Benítez, 2004)

FASE II – Formulación de los problemas macro y micro. (Gómez Benítez, 2004)

Una vez obtenidos los datos de la observación sigue el proceso de análisis de datos. Los resultados se presentan a partir de análisis simples estadísticos. Estos resultados se dan a conocer a los niños y niñas y a la comunidad educativa en general. Los datos nos arrojan, pues, un problema macro y otro micro.

El problema macro corresponderá al problema observado en cuanto a desarrollo de competencias comunicativas y que se tendrá que resolver a largo plazo (un semestre o un año escolar). Este se convierte en el propósito del maestro como experto en la materia, como docente investigador, como guía del proceso de aprendizaje, como mediador entre la realidad y el conocimiento. Aquí el maestro actúa de manera autónoma y completamente responsable, ética y profesionalmente; de manera seria ya tiene un objetivo de desempeño que va a cristalizar en dos o tres o más proyectos de aula a partir del test de gustos y disgustos.

Conviene aclarar que como profesional, la propuesta del maestro corresponderá a una justificación desde la experiencia misma de la observación y desde una fundamentación teórica de base; en este caso la pedagogía del discurso, la lingüística del texto, el desarrollo de competencias comunicativas, la semiótica de Umberto Eco.

Acto seguido, el docente encuentra o formula un problema micro a partir del test de gustos y disgustos. Los problemas aquí formulados corresponden a cualquier temática que corresponden al tipo de proyectos según la clasificación de Josette Jolibert: proyectos de la vida cotidiana (problemas en el aula de clase de convivencia, tolerancia, organización, inconformidad, etc.), proyecto empresa (celebración del día del idioma, el día de la madre, el cumpleaños del colegio, una campaña ecológica, un bazar para recolectar fondos), proyecto de conocimientos (basado en el aprendizaje de un tópico particular del área).

Se requiere que las soluciones a estos problemas estén mediadas por el uso de un texto verbal o no verbal. Por ejemplo: los estudiantes hombres del curso 11-03 de X colegio expresaron inconformidad porque su batería de baños estaba en condiciones lamentables a diferencia del de las niñas que había sido remodelado hace poco. Aquí se tenía un problema por resolver por vías reales de comunicación; los niños querían decirlo pero no sabían

cómo. En otro colegio, los niños de décimo grado manifestaron inconformidad por los altos costos de los productos de su cafetería; a esto se le sumaba el descuido en cuanto a buenos hábitos alimenticios por parte de las directivas de la institución quienes promovían la venta de solo comida “chatarra”, perjudicial por su alto contenido en colesterol, azúcar y preservativos.

En la venta del proyecto (explicado más adelante), para el primer caso se decide enviar un comunicado a las directivas y demás entes pertenecientes a la comunidad educativa; para el segundo, se acuerda un día de microbazar para vender bebidas nutritivas en competencia con las industrializadas como las gaseosas y los jugos empacados. Para lograr los efectos, los estudiantes deben diseñar afiches que logren persuadir a sus lectores para que compren las bebidas nutritivas en lugar de las gaseosas.

La justificación del proyecto micro igualmente debe estar sustentada con un soporte teórico desde donde se piensa trabajar las competencias comunicativas y los logros esperados en cuanto a comprensión y expresión textual. Hasta aquí todo está dado por el docente. Ahora él debe presentar el proyecto a los estudiantes y conciliar con ellos su desarrollo. Se necesita aquí altas dosis de convencimiento, de entusiasmo, de trabajo colaborativo. Para ello acudimos a la venta del proyecto o conversación para llegar a acuerdos. A los chicos y chicas hay que involucrarlos según sus intereses, habrá que despertarles el sentido crítico, ponerlos en situación problemática para que busquen soluciones viables.

A esta capacidad del maestro para poner en escena el proyecto, la denomina el ser artífice de situaciones significativas de aprendizaje. El maestro idea, crea el ambiente de aprendizaje. Primero sitúa el problema, lo socializa y después discute con los estudiantes su posible solución. En el caso del comunicado, los estudiantes, una vez expuesto el problema, dan una lista de posibles soluciones.

Con la ayuda del docente mediador, la discusión de aspectos a favor o en contra de las opciones dadas se acuerda el tipo de escrito que más se acomode a sus intencionalidades comunicativas y prácticas. Un docente mediador, ha pensado en todo, arma creativamente

el momento, orienta hasta tal punto en que estudiante se inmiscuye en el asunto sin darse cuenta, pero atento, dispuesto, armado con razones para continuar. A veces, muchas veces, los problemas son fácilmente observables; otros, hay que crear la situación problema.

La venta del proyecto es una invitación, una provocación detenidamente calculada por el maestro o maestra. Ya está entonces el detonante. Los estudiantes deciden qué escribir, a quién, por qué, cómo, cuándo; sin necesidad de acudir a situaciones ficticias, sin sentido, traída de los cabellos. Este detonante es una expresión de Gianni Rodari. Es la fuente de inspiración para escribir o expresar algo; es lo que en otros tiempos se llamaba la “musa inspiradora”. Solo que en este caso son situaciones cercanas a la realidad del niño fuera del aula, en la vida cotidiana. Es una forma de enseñarle al niño que los problemas se resuelven por la vía legal, que existen medios escritos para resolver conflictos; es una forma de enseñar desde lengua castellana las tan necesarias competencias ciudadanas.

Con el detonante y la venta del proyecto se define el producto que utiliza cualquier sistema de significación oral o escrita enmarcado en una situación significativa de aprendizaje. Desde la pedagogía discursiva-textual se busca entonces generar textos de diversos tipos y géneros. Según María Cristina Martínez, la textualidad es una dimensión de carácter semántico-sintáctico a través de la cual se construyen las relaciones de significado en el texto como un todo, está ligada a la noción de cohesión. La discursividad es una dimensión de carácter semántico-enunciativo que permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso y el valor que toman las expresiones en términos de actos y voces enunciativas. Con base en esta razón, los proyectos de aula siempre están encaminados a la elaboración de un producto que tendrá lectores reales en situaciones reales de comunicación.

FASE III – Pronóstico – Plan de acción (Gómez Benítez, 2004)

El plan de acción corresponde a una secuencia de actividades que tienen como fin el procesamiento del producto final. Se trata de una red de acciones planeadas cuyo propósito para la maestra o maestro de lengua castellana es formular un esquema de estrategias didácticas para enseñar a “hacer” con las palabras. Es la descripción del paso a paso. Es la

manera de pensar el producto. (La didáctica en los proyectos de aula aparece en las fases de desarrollo del proyecto y particularmente en el plan de acción).

El plan de acción promueve el desarrollo con habilidades críticas y creativas como estrategia para transformar los productos en algo abierto a nuevos conocimientos; es decir, recrear la teoría y no sólo repetir mecánicamente lo que dice un profesor. En este momento el alumno se enfrenta con las situaciones y experiencias que le enseñen a construir su pensamiento, con lecturas y vivencias que desarrollen y develen lógicas a través del contacto vivo y directo con ellas, que posibiliten los descubrimientos.

El plan de acción (distinto a activismo) se convierte después en planes de clase. Estos planes utilizan como recurso principal la consulta, la lectura, el resumen, los mapas conceptuales, los mapas de ideas, los cuadros sinópticos, las exposiciones, los debates, las mesas redondas y todas las demás estrategias de lectura antes, durante y después recomendadas por infinidad de expertos en didáctica de la lengua. Nada de lo que se hace en clase está fuera de lugar o no tiene relación directa con el producto en elaboración.

Un plan de clase debe ante todo mediado. Partiendo de los conocimientos previos o de la activación de esquemas. Es decir, jugando con el error, aprendiendo a partir del error; pero también del mismo caudal de conocimientos que el estudiante lleva al aula de clase. David Cooper habla de “modelado”: “...el maestro exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender, les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido y les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras está aprendiendo.”

Un buen plan de acción permite la mediación del maestro o maestra para enseñar a leer y escribir porque en últimas el producto en elaboración se fundamenta en estos dos actos. Por tanto, el acto de enseñanza es el mismo que hacemos cuando preparamos nuestra receta favorita. Por ejemplo, para hacer un delicioso salpicón primero hay que haber degustado el mismo muchas veces, haberlo probado, degustado, encontrado todos los sabores que lo conforman. De ahí puedo quedar provocado por su sabor, por las

propiedades de sus componentes, su color... una vez probado y provocado, me puedo lanzar a preparar la receta recomendada; pero esta receta merece unos pasos para su elaboración.

Antes de preparar el salpicón elaboro la lista de ingredientes, pienso en el presupuesto, obtengo el dinero presupuestado, voy al supermercado, compro la fruta y demás ingredientes, me dispongo a su preparación. Una vez listo todo, inicio el proceso por partes, dejo la fruta que se oxida de último o la preparo con limón, pico, revuelvo, disuelvo, etc. hasta lograr el producto. Entre más salpicón prepare, muy probablemente lo iré recreando poco a poco con nuevos ingredientes, con nuevas posibilidades para disfrutarlo. Exactamente lo mismo pasa con un plan de acción. El producto del proyecto se elabora desde el inicio del proyecto, cada acción es necesaria y se requiere para el éxito del proyecto, todo debe estar fríamente calculado por el docente quien en últimas es quien tiene la experticia.

FASE IV – Puesta en escena del proyecto – Planes de clase (Gómez Benítez, 2004)

Los planes de clase corresponden al cómo se desarrolla cada una de las estrategias propuestas en el plan de acción. Tiene que ver con la didáctica que propicia las condiciones del aprendizaje y los recursos distintos a la palabra solamente del maestro, al discurso monopolizado de quien sabe. Todos los recursos de la clase se diseñan para que el estudiante analice, interprete, objete, compare, extraiga conclusiones. A partir de la resolución de problemas el estudiante investiga, consulta, experimenta, manipula, clasifica...

Un plan de clase mediado permite procesos de metacognición permanentes teniendo en cuenta cuatro principios: la coherencia psicológica, coherencia de contenidos, la afectividad y la aplicación. La primera corresponde a una estructura lógica de la clase que genera en sí misma una secuencia de acciones que se adaptan al estudiante y sus posibilidades; la segunda, tiene que ver con la primera parte de la clase, es decir, con la activación de esquemas o conocimientos previos que siempre deja por unos instantes la clase en vilo, en suspenso ante una pregunta desequilibradora, ante la discusión sin acuerdos, ante un problema sin resolver, una indagación, entre muchas otras formas de

enlace entre los temas nuevos, los anteriores y sus puntos de interés; la tercera, se relaciona con la afectividad impregnada a la clase que se logra con tareas atractivas y familiares, pletóricas de estímulos; y la cuarta, todas las actividades tienen una funcionalidad, se pueden aplicar a situaciones nuevas.

Todo en un plan de clase tiene que ver con el producto que se esté elaborando; todo lo que se hace en clase tiene como fin el aprendizaje de elementos relacionados con el producto.

FASE V – Evaluación (Gómez Benítez, 2004)

Todos los contenidos procedimentales son evaluados con rejillas que en un primer momento se refieren a criterios de superestructura textual. Para los aspectos de coherencia local y lineal empleamos la reescritura grupal y colectiva de textos. El análisis de errores gramaticales y semánticos y su corrección desde las reglas del sistema lingüístico sin dejar atrás el sentido y la intencionalidad comunicativa del escrito. Los estudiantes aprenden de los errores de sus compañeros; son artífices de su propio aprendizaje, responsables ante sus propósitos; ellos son los que permanentemente reescriben su texto con la guía del maestro y sus compañeros.

El proceso metacognitivo se logra percibir a través de la carpeta de borradores que llevan los estudiantes. Aparte de esta carpeta, los estudiantes consignan en un cuaderno la parte conceptual, las consultas, los ejercicios.

Además de los contenidos procedimentales, es necesario evaluar el producto como tal, el desempeño del estudiante durante el desarrollo del proyecto (autoevaluación) e igualmente el proyecto desde su organización, pasando por su desarrollo hasta los resultados.

FASE VI – Sistematización del proyecto y resultados (el diario de campo) (Gómez Benítez, 2004)

El diario de campo es una herramienta muy valiosa para el docente investigador. Su función principal es la de apoyar los procesos de investigación al permitir la consignación diaria, permanente de las reflexiones del maestro a partir de su labor. Se trata entonces de un mecanismo para la autoevaluación continua y sistemática de la experiencia docente propia de la investigación-acción en el aula.

Para el docente de lengua castellana, el diario de campo adquiere sentido en la medida en que deja éste de ser un reproductor del libro de texto y emprende la tarea de proponer alternativas de solución a las dificultades en lectura y escritura con las que se tropieza, o afianza los avances y fortalezas de estudiantes y maestros lectores y escritores de textos.

Si el docente de lengua tiene en claro que es maestro de expresión y comprensión, podrá diversificar los procesos y mediará entre las competencias y los contenidos del área. Implica, desde esta perspectiva las decisiones y orientaciones con relación a lo que es preciso que aprendan los alumnos y cómo debe guiarse el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Ubicando la didáctica en la enseñanza de la lengua materna, la tensión se da entre los contenidos, los procesos, los proyectos de aula y las competencias)

Por tanto, no debe entenderse la investigación acción en el aula y el registro del diario de campo como un trabajo alternativo a su labor educativa. Se trata simplemente del papel del maestro como investigador activo en su propia aula; es decir, que la reflexión profunda y permanente de los procesos de enseñanza aprendizaje en las clases (identificar y escribir problemas, resolver situaciones ambiguas, realizar estudios de caso, etc.) lo lleven a presidir el conjunto de su labor profesional: planificar, dar respuesta y valorar la problemática especial del currículo; en otras palabras, decidir qué enseñar, cómo hacerlo, cómo evaluar, en qué momento hacerlo... en fin que lo lleven a ser profesionalmente competente.

Proyecto de aula: “El proyecto de aula se constituye en un pretexto para propiciar el desarrollo de las competencias investigativas en tanto involucra las competencias básicas

(argumentativas, interpretativas y propositivas) y a su vez reconoce las competencias desde el pensamiento complejo que son propuestas por la Unesco; aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. La propuesta consiste en la articulación de áreas de conocimiento, cursos de investigación y de práctica social, trabajados a partir de un proyecto de aula como estrategia didáctica. La relevancia de ésta estrategia didáctica consiste en llevar los conocimientos obtenidos en las diversas áreas de las disciplinas, por parte del estudiante, a un proyecto de investigación articulado a la proyección social.” (Perilla & Rodriguez, 2010)

La Concepción Teórica.

Proyectar es lanzar hacia el infinito, pensar un acto educativo desde el presente pero trasladando el pasado para posibilitar futuros. El proyecto se convierte en una guía, es una acción intencionada. Es el puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela.

El concepto de aula, se resignifica, en tanto se convierte en un espacio donde un grupo humano se encuentra para establecer lazos de comunicación en torno a un conocimiento. El aula es lugar donde habita el conocimiento. Sea ella, el aula tradicional encerrada entre muros (que guardan secretos) o un laboratorio, un hospital, un teatro, una sala de cine, un consultorio, un aula inteligente, un aula abierta o hasta la misma calle. (González, 2002)

El proyecto de aula posibilita las relaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. El sentido del proyecto de aula es curricularizar la experiencia cultural de la humanidad, de manera tal, que adquiera un sentido formativo con orientación específica.

El proyecto de aula es una propuesta didáctica. Etimológicamente la didáctica tiene como origen el verbo griego *didaskhein*, que se utiliza tanto en activo, enseñar, como pasivo, aprender o ser enseñado, y también transitivo, en el sentido de aprender por sí mismo. La didáctica, desde tiempos remotos, cobija tanto los procesos de enseñar como los de aprender y los de autoaprendizaje.

El proyecto de aula es, entonces, una propuesta didáctica. La didáctica como un proceso de mediación entre sujetos que se comunican haciendo y como transposición de las ciencias hacia su enseñanza a través de preguntas. Pero aquellas preguntas que posibilitan pensar y construir un camino para hallar su respuesta. Son preguntas que emergen para solucionar problemas.

Los proyecto de aula surge de una situación problémica y como somos consecuentes con la premisa que "todo proceso problémico es un proceso investigativo" (Alvarez de Zayas, 1996), los proyectos de aula formarán en la investigación.

El proyecto de aula forma en investigación porque desarrolla en el estudiante la potencialidad de la investigación como proyecto de saber. Parte de la problematización del conocimiento, contextualiza los saberes, construye estados del arte, busca respuesta metódicas para las preguntas, se inmiscuye en lo epistemológico de los conocimientos, propone innovaciones y comunica resultados a las comunidades académicas y/o científicas, pero ante todo desarrolla competencias, valores y procesos de sensibilización para cualificar los conocimientos al servicio de las comunidades. (González, 2002)

El proyecto de aula como estrategia didáctica.

Para varios autores el proyecto de aula es un medio o una estrategia para llevar a cabo el aprendizaje de aquello que se ha querido enseñar, pero que no se ha logrado con otros métodos tradicionales. Para el propósito de esta investigación el proyecto de aula trasciende como método o metodología y se inscribe como una estrategia didáctica en la medida que al definir por separado el concepto de proyecto y de aula, permite la orientación hacia lo que se quiere proponer. (Perilla & Rodriguez, 2010)

Un concepto de proyecto valido para este trabajo es el que define: "Proyectar es lanzar hacia el infinito. Pensar un acto educativo desde el presente pero trasladando el pasado para posibilitar futuros. El proyecto se convierte en una guía. Es una acción intencionada. Es el puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela (González,

2002). El proyecto como acto educativo dimensiona y le da un valor significativo tanto a la enseñanza como al aprendizaje y eleva este proceso sobre lo meramente instrumental.

El aula desde la óptica no del espacio físico, sino de contexto donde se comunica y se construye conocimiento, que posibilita la discusión, la confrontación y permite el aprendizaje.

Con esto, se aborda el proyecto de aula como estrategia didáctica en la medida que fortalece el proceso enseñanza – aprendizaje y busca hacer de la relación maestro- alumno, una relación dinámica entre sujetos activos. “Como mediación la didáctica implica un diálogo entre el maestro y sus discípulos. Se genera la comunicación para posibilitar actividades con el conocimiento hecho cultura. En el conocimiento es inseparable la actividad y el lenguaje. El conocimiento se construye a través de las experiencias vividas y de la expresión de dichas experiencias” (González, 2002)

De otra parte la didáctica en relación con los proyectos de aula es poseedora de conceptos que se imbrican y los consolidan de manera perfecta para que se propicie la vinculación de la pedagogía activa. “Me apoyo aquí en el paradigma Francés de la ciencia de la educación. Especialmente, porque en este paradigma cada concepto mantiene unos subconceptos operantes. Por ejemplo: la didáctica es un campo “disciplinar” que ha logrado articular conceptos tales como contrato didáctico, saber, transferencia, espacio, proceso, metodología, campo, transposición didáctica, etc.

Así mismo, sucede con la pedagogía para que los aprendizajes, la enseñanza, el alumno, la escuela, el texto, el poder, el otro, la formación, momento pedagógico, ritmo e interés, etc., constituye subconceptos con capacidad de definirla y delimitarla. Cabe señalar igualmente que dentro de la didáctica y la pedagogía se entrecruza solidariamente, y en el interior de un espacio infinito, logra poner en circulación dichos subconceptos” (Zambrano Leal, 2001)

La acción pedagógica del docente: Se debe también formar en el afán por superar la linealidad y salir de la rigidez de enseñar unos “conocimientos básicos comunes” (Jurado

Valencia, 2003) es decir desbordar los esquemas convencionales en la formación tradicional; este tipo de formación no puede lograrse tan solo teóricamente, es necesario recurrir a la práctica bajo diversas formas por Ejemplo: en los proyectos de aula. Esta clase de proyectos si se adelantan con seriedad y bajo la estrecha orientación y supervisión del maestro, pueden dejar muchos rendimientos pedagógicos. Cuyo compromiso será la de cumplir una misión más importante que no es simplemente la de enseñar cosas o conocimientos básicos, sino la de crear y promover actitudes, formas de pensar, de actuar en el mundo y de interactuar con los demás.

Esta estrategia didáctica despierta el espíritu de colaboración y refuerza la formación en valores en cuanto a la tolerancia, aceptación del otro, autoestima, cooperación, convivencia, escucha y ayuda mutua, incrementando las relaciones interpersonales: alumno – alumno; alumno – maestro; maestro – maestro. Es en esta dimensión en el quehacer del maestro tiende a reestructurarse porque este ya no es quien posee el conocimiento, pero si se lo propone entra a negociar como el líder del equipo.

Competencias investigativas: Para abordar el concepto de competencias investigativas es necesario iniciar con el conocimiento que significa la investigación formativa, para este propósito se trae los conceptos de Bernardo Restrepo Gómez: “tipo de investigación que se hace entre docentes y estudiantes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y es propio de la dinámica de la relación entre el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicas tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes”. (Perilla & Rodriguez, 2010)

Es importante reconocer que el desarrollo de acciones investigativas en el aula requieren no solo del acompañamiento de los docentes, sino del propio interés que este tenga en la transformación de su propia acción pedagógica y como orienta un camino metodológica que lo lleve en la búsqueda o construcción de conocimiento o conocimientos.

De ahí que, en la investigación formativa es un estrategia que propende por la integración del trabajo mancomunado entre docentes y estudiantes que permite el proceso

de aprendizaje y en este proceso orienta acciones como: formulación de proyectos o problemas, formulación de hipótesis, diseño y aplicación de metodologías adecuadas, recopilación de información, procesamiento y análisis de la información obtenida, discutir, argumentar, interpretar, inferir, sustentar y defender su objeto de estudio; de paso presentar y defender los resultados obtenidos. También se desarrollan competencias como: planificar, administrar, desplegar y evaluar los procesos de investigación; esto lleva a trascender en el desarrollo de las competencias básicas. Se hace necesario del manejo de las competencias genéricas como el aprender a trabajar en equipo o trabajo colaborativo, que evidencie los principios de respeto, ética y el manejo de conflictos.

Los proyectos de aula, como estrategia didáctica pueden ser experiencias significativas, que a partir de un problema o pregunta propuesta el estudiante busca indagar, revisar situaciones problemáticas similares, realiza la captura de los datos, los organiza, los interpreta, propone posibles soluciones y con los insumos anteriores se adentra en el camino del conocimiento, bien sea nuevo o conocimiento existente. Esta estructura metodológica podría cumplir una misión más importante que no es simplemente la de enseñar cosas sino la de crear y promover actitudes, formas de pensar, de actuar en el mundo y de interactuar con los demás.

La metodología de trabajo por proyectos y el trabajo grupal colaborativo resultan adecuados para explotar las ventajas que las tecnologías ofrecen a los procesos de aprendizaje escolar, la participación activa del alumno lo hace corresponsable del aprendizaje del grupo, le permite hacer lectura de contextos de su propia disciplina o profesión, afrontar la aproximación o relación con comunidades, abre el aula de clase y legitima otros espacios de aprendizaje o espacios educativos, incorpora los intereses del alumno, facilita la búsqueda autónoma de información o conocimiento adicional, disminuye el rol de poder y control y de fuente única del saber del docente, dispone a una relación de pares en un ejercicio académico.

El trabajo de aula como propuesta didáctica refuerza la formación en valores en cuanto a la tolerancia, aceptación del otro, autoestima, cooperación, convivencia, escucha y ayuda mutua. (Perilla & Rodriguez, 2010)

Proyectos De Aula En Lengua Castellana

Innumerables son los escritos que sobre proyectos de aula se han producido. Se trata de una concepción entendida por todos los docentes, manejada por muchos y de éxitos incontables en las aulas del país y toda Latinoamérica. Sin embargo, por lo general se habla de proyectos de aula en ciencias naturales o ciencias sociales; muy poco, en lengua castellana. Existen grandes adelantos en proyectos de área, exitosas experiencias para desarrollar la competencia comunicativa; experiencias aisladas, esporádicas durante el año escolar, sin permanencia en el tiempo y en el espacio. (Gómez Benítez, 2004)

El proyecto de aula en lengua castellana no se ha constituido aún en una metodología permanente de clase, aún priman los contenidos sobre los procesos, se piensa en un programa conceptual por llenar donde los demás contenidos procedimentales y actitudinales son de relleno o bienvenidos a la clase sin planeación.

Cambiar las concepciones de los maestros para llevarlas al aula ha sido tarea ingente. Ni los lineamientos ni los estándares han logrado persuadir a todos los maestros de no trabajar con contenidos aislados, segmentados y sin propósito o sentido práctico para los estudiantes. Y no es que los contenidos estén mal tratados; no. Se trata de una búsqueda de sentido práctico y didáctico que no ha cundido en el ámbito escolar y con precisión en lengua castellana. (Gómez Benítez, 2004)

Características de los proyectos de aula en Lengua Castellana

La base de todo proyecto en Lengua Castellana es el discurso. Este, entonces justifica la situación significativa de desarrollo del proyecto, el detonante de producción oral o escrita y el producto final; igualmente, el plan de acción, la secuencia de actividades

en el aula y los procesos de mediación fundados en estrategias didácticas de aproximación a los diferentes géneros discursivos. (Gómez Benítez, 2004)

La acción pedagógica del docente: Se debe también formar en el afán por superar la linealidad y salir de la rigidez de enseñar unos “conocimientos básicos comunes” (Jurado Valencia, 2003) es decir desbordar los esquemas convencionales en la formación tradicional; este tipo de formación no puede lograrse tan solo teóricamente, es necesario recurrir a la práctica bajo diversas formas por Ejemplo: en los proyectos de aula. Esta clase de proyectos si se adelantan con seriedad y bajo la estrecha orientación y supervisión del maestro, pueden dejar muchos rendimientos pedagógicos. Cuyo compromiso será la de cumplir una misión más importante que no es simplemente la de enseñar cosas o conocimientos básicos, sino la de crear y promover actitudes, formas de pensar, de actuar en el mundo y de interactuar con los demás.

Esta estrategia didáctica despierta el espíritu de colaboración y refuerza la formación en valores en cuanto a la tolerancia, aceptación del otro, autoestima, cooperación, convivencia, escucha y ayuda mutua, incrementando las relaciones interpersonales: alumno – alumno; alumno – maestro; maestro – maestro. Es en esta dimensión en el quehacer del maestro tiende a reestructurarse porque este ya no es quien posee el conocimiento, pero si se lo propone entra a negociar como el líder del equipo.

2.4. 2 Diseño del modelo y descripción discursiva de sus elementos y su teoría descriptiva (ANEXO 2.4)

La propuesta de modelo pedagógico planteado está basada en los fundamentos teóricos de la Doctora en Psicología Rosa Elosúa, fue aplicada en la Sede José Rafael Faria Bermúdez de la ciudad de Pamplona en los grados sexto y once.

El modelo en su esencia está organizado de acuerdo a una secuencia lógica, donde 10 momentos son los encargados de proporcionar una adecuada reflexión y aprendizajes en

el área de Lengua Castellana y en los aspectos de Comprensión y Producción de texto Crítico.

Los elementos y secuencias didácticas propuestas, cuentan con un *inicio* que a su vez se distribuye en actividades de *Organización*: donde el docente realiza la disposición del aula, de sus estudiantes para dar comienzo a la clase, posteriormente se realiza una *Motivación Afectiva*: encargada de generar curiosidad en los estudiantes con relación a la temática a trabajar, *Experiencias Previas*: el docente partiendo de la hermenéutica revisará y sondeará las distintas nociones con que los estudiantes cuentan acerca de la temática.

Como segunda gran división de la clase se encuentran las *distintas actividades de desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje*, esta a su vez se distribuye en momentos como: *Estructuras y procesos cognitivos* donde primarán las distintas estrategias empleadas por el docente para que el estudiante, logre obtener y realizar procesos de metacognición de la información acerca de la temáticas, se emplean distintas herramientas para sintetizar, organizar y analizar la información (diversos esquemas conceptuales, estilo de preguntas, diversos gráficos, entre otros). Seguidamente se encuentra el momento correspondiente a la *actividad pedagógica* encargado de generar la proposición y puesta en práctica del conocimiento, generando así un espíritu de reflexión retroalimentado por el docente en formación, en la *mediación contextual* priman las distintas actividades de carácter grupal, que ayudan a que el estudiante socialice y fortalezca sus distintas capacidades y la *metacognición* encargada de potenciar las capacidades del educando para aprender a pensar con los constructos que esta temática le ha otorgado.

La parte *final* de la clase se divide en 3 momentos en primera instancia *la reflexión contextual* compuesta de distintas actividades que darán pie para que el estudiante reflexione acerca de la finalidad de lo que ha aprendido, luego se encuentra el espacio referido al *entrenamiento cognitivo* donde los mismos estudiantes son los encargados de diseñar alternativas para adquirir, elaborar y recuperar información o conocimiento visto y luego se encuentra la *integración de aprendizajes* encargada de proponer actividades que ayuden al estudiantes a comprender, retener y recuperarla información.

ELEMENTOS DEL MODELO DIDÁCTICO PROPUESTO	SECUENCIAS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN AULA
DE ENTRADA E INICIO DE LA CLASE	
Organización	Ambientación del aula de clases, disposición por parte de los estudiantes y el docente para iniciar con las actividades.
Motivación Afectiva	<p>Se toma en cuenta las expectativas, los intereses personales que ellos tengan en relación a los temas.</p> <p>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS: Ejercicios participativos en donde el docente incentivará y generará curiosidad a sus estudiantes, conversatorio, técnicas de pregunta, ejercicios que motiven a desarrollar el componente discursivo y crítico</p>
Experiencias previas	En este espacio el docente analizará los

	<p>presaberes de los estudiantes teniendo en cuenta la temática a tratar.</p> <p>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS: Técnica de la pregunta y conversatorio.</p>
<p>DE DESARROLLO DE PROCESOS ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE</p>	
Estructuras y procesos cognitivos	<p>El estudiante creará distintas estrategias de obtención, recuperación de información y conocimiento.</p> <p>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:</p> <p>Actividades de Metacognición de diversas temáticas, aprendizaje sociocultural y significativo, esquematizaciones, síntesis.</p>
Actividad pedagógica	<p>El docente propone, una actividad que permita al estudiante realizar un estudio y una comprensión más profunda de la temática, incentivándolo al conocimiento a partir de la praxis y el diálogo de saberes.</p> <p>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS: Talleres, exposiciones, mesas redondas, panel de preguntas.</p>
Mediación contextual	<p>Importancia del trabajo grupal como estrategia para que el estudiante a través de la interacción,</p>

	<p>potencie sus capacidades, otorgándole relevancia al proceso más que a la calificación.</p> <p>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS: Trabajo en grupo, participación en clase, socializaciones.</p>
Metacognición	<p>En este espacio el estudiante se aproximará al conocimiento y el manejo de las distintas temáticas abordadas en este encuentro, teniendo conciencia de sus capacidades y limitaciones para usar las distintas estrategias para aprender a pensar.</p> <p>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS: Ensayos de opinión, mesas redondas, conversatorios, relatorías, producción por parte de los estudiantes.</p>
DE CIERRE DE LA SESIÓN DE CLASE	
Reflexión contextual	<p>El docente en este espacio propondrá una actividad de discernimiento de tal manera que el estudiante analice si los conocimientos y las temáticas trabajadas son efectivos para el proceso de Metacognición.</p> <p>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS: Lectura de textos interdisciplinarios (o de la temática</p>

	<p>abordada), los estudiantes posteriormente propondrán una reflexión acerca del mismo.</p>
<p>Entrenamiento cognitivo</p>	<p>Los estudiantes desarrollarán capacidades, procedimientos o estrategias que le permitan adquirir, elaborar y recuperar información o conocimiento visto.</p> <p>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:</p> <p>Recapitulación de temáticas a partir del método deductivo.</p>
<p>Integración de aprendizajes</p>	<p>Este espacio comprende las actividades evaluativas donde el docente tomará los aspectos más importantes de su intervención, encaminadas a comprender, retener y recuperar la información.</p> <p>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura global previa, diferenciando partes. · Identificar las ideas principales y secundarias. · Subrayar la información más relevante. · Tomar notas y redactar apuntes. · Hacer consultas a diccionarios enciclopedias... · Elaborar esquemas y mapas conceptuales.

	<ul style="list-style-type: none">· Elaborar resúmenes y trabajos escritos.· Repasar, activar y utilizar el conocimiento adquirido.· Formularse auto preguntas y elaborar guiones de respuestas.· Reajustar la exposición y respuestas al tiempo disponible.
--	---

Tabla 1: Diseño de modelo pedagógico y explicación de elementos, fuente: Jairo Samuel Becerra, elaborado por Katherin Vera

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se situó dentro del paradigma cualitativo, ya que se centró en promover y desarrollar las posturas, criterios y opiniones de los estudiantes que son participantes y foco de estudio, debido a que se indagó sobre los modos de comprensión y producción de texto crítico en estudiantes de sexto y once grado de la Institución Educativa Colegio Provincial San José Sede José Rafael Faria Bermúdez, con base en la teoría de Rosa Elosúa; con relación a los datos y a las variables obtenidas no se estudiaron en su esencia por aspectos numéricos y exactos, sino más bien se profundizó en las distintas características denotadas en el contexto, en los estudiantes, en el docente formador y en los demás entes educativos.

Siguiendo las concepciones de Blasco y Pérez (2007), la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede en la práctica, de modo que se puede ir recepcionando diversas situaciones de los individuos participantes en un determinado estudio. Por medio de este tipo de investigación se logra una diversa variedad de instrumentos que permiten recopilar la información; entre los que se destacan las entrevistas, imágenes, observaciones e historias de vida que contribuyen en la descripción de situaciones cotidianas y problemáticas.

Para Sandín (2003), este tipo de investigación es una actividad organizada de forma sistemática, la cual se centra en la comprensión profunda de fenómenos literalmente

sociales que contribuyen en la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones, el fortalecimiento del pensamiento y el desarrollo del conocimiento como tal.

Frente al abordaje de la investigación cualitativa, Denzin y Lincoln (1994), expresan que estos tipos de investigaciones deben estar enfocadas desde tres campos denominados: interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar; ya que el estudio está inmerso dentro de las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias naturales y las físicas.

Por ende, al hablar de investigación cualitativa no solo se establece el hecho de indagar y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino provocar transformaciones sociales en ésta, teniendo en cuenta el contexto. De esta forma, no solo se indaga, sino que obtiene datos y comprende la realidad en la que se inserta la investigación, provocando transformaciones en el aula de clase o en el contexto en donde se interviene.

Bajo la denominación de investigación cualitativa se agrupan una serie de propuestas metodológicas que buscan describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores; desde los enfoques cualitativos se busca comprender la realidad subjetiva, el sentido que subyace a las acciones sociales. Los enfoques cualitativos de investigación, asociados al paradigma interpretativista en ciencias sociales asumen la realidad social como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas. Su abordaje investigativo exige descifrar tal urdimbre, acudiendo a su configuración histórica, al análisis de sus relaciones y al reconocimiento del universo simbólico y de sentido que la estructuran (Torres, 1996, p. 4).

Este tipo de investigación se caracteriza no solo por el hecho de indagar y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino provocar transformaciones sociales en ésta, teniendo en cuenta el aspecto humano de la vida social. De esta forma, no solo indaga, sino que obtiene datos y comprende la realidad en la que se inserta la investigación, provocando transformaciones sociales, en el contexto en donde se interviene.

Esta investigación se enmarca en un Estudio de Caso, que como afirman Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín (2010), es un método de investigación de suma importancia en las ciencias humanas y sociales, este implica un proceso de indagación que se reconoce por la organización sistemática y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas; se considera ser un campo privilegiado para comprender diversas situaciones educativas y sociales en los diversos contextos.

Para los autores Hernández y Mendoza (2008), el estudio de caso se define como un método de investigación que gracias a los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto; se analiza profundamente permite estudiar detalladamente una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar una teoría pertinente.

3.2 ENFOQUE:

De acuerdo a sus características, esta investigación manejó un enfoque *Hermenéutico o interpretativo* pues realizó una reflexión acerca del conjunto de datos, comportamientos, desempeños, que se observan en el contexto de estudio y a partir de esto, se generó una interpretación para otorgarle así un sentido de acuerdo con la realidad tratada; esta a su vez es presentado con un carácter práctico, se centró en la inter-relación de lo social y la acción humana, por tanto el interés ultimo busca clarificar el compromiso social y educativo en la construcción social.

3.3 MARCO CONTEXTUAL

3.3.1 Contexto socioeconómico y cultural regional-local

La ciudad de Pamplona cuenta con 60.000 residentes y 10.000 habitantes considerados población flotante, es conocida como ciudad estudiantil, de carácter religioso, donde predomina el catolicismo; población de estrato intermedio, con mínima producción industrial pero con notable producción de consumo inmediato.

Los empleos más comunes son de oficina, docencia y comercio; a nivel de infraestructura la ciudad cuenta con diversidad de espacios culturales, públicos, deportivos, de esparcimiento, entretenimiento y socialización.

La cabecera municipal cuenta con 12 calles y 4 carreras, los estratos socioeconómicos predominantes van desde el uno hasta el tres.

3.3.2 Contexto institucional

La historia del Colegio Provincial San José de Pamplona se remonta en su fundación al año de 1815 cuando el Obispo de Mérida y Maracaibo Rafael Lasso de la Vega.

Cuenta con sedes como;

SEDE LA „SALLE

SEDE „SANTA CRUZ“

SEDE GABRIELA MISTRAL.

SEDE JOSÉ RAFAEL FARIA BERMUDEZ

La Sede José Rafael Faría Bermúdez del Colegio Provincial San José de Pamplona inicio labores tras su fundación el 3 de noviembre de 1972, como centro experimental en el campo de la ciencias pedagógicas para los futuros licenciados en educación de la Universidad de Pamplona, con una sección nocturna; siempre ha funcionado en su sede de la carrera 8ª junto a Centrales Eléctricas, su tendencia religiosa o ideología es católica, su administración es laica subsanada con recursos públicos.

Los docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana están caracterizados por incentivar al estudio y desarrollo de distintas habilidades en sus estudiantes y así mismo contribuyen con la potenciación de las competencias en cada uno de los individuos que conforman el plantel educativo.

El perfil de los docentes de Lengua Castellana en esta institución es alto, pues cada uno de los directivos se esmera porque la educación de los estudiantes se encuentre en las mejores manos.

3.3.3 Población objeto

Esta investigación tuvo como foco de estudio los estudiantes de sexto y once grado de la sede José Rafael Faria Bermúdez perteneciente al Colegio Provincial san José de la ciudad de Pamplona, Norte de Santander- Colombia.

3.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

- **Observación participante:** Se denominó participante pues el docente en formación aparte de realizar el proceso o etapa de observación y registro, intervino en algunos momentos de la clase.

-**Estudio de caso:** Es un estudio específico, que manejó poblaciones particulares (estudiantes de sexto y undécimo grado de la sede José Rafael Faría Bermúdez perteneciente al Colegio Provincial San José).

-**Estudio fenomenológico:** Se encargó de estudiar y analizar los distintos comportamientos, actitudes y dimensiones de un grupo humano específico (estudiantes de sexto y undécimo grado de la sede José Rafael Faria Bermúdez perteneciente al Colegio Provincial San José).

3.5 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

Diario de campo (ANEXO 3.5)

Este documento sirvió como método de registro de todos los aspectos ocurridos, en la institución y en aula de clases, su diligenciamiento se llevó a cabo de forma cronológica, atendiendo a un ítem por cada curso y al final un conjunto de observaciones generales de la jornada. Como instrumento de investigación, su labor radica en ser considerado un soporte de los aspectos organizacionales de la propuesta pedagógica.

Entrevista

Se debe tener en cuenta que la entrevista enmarca un mecanismo o procesos de comunicación formal muy importante al momento de recolectar datos, debido a que ella misma es la que se encarga de corroborar hipótesis planteadas desde el inicio y luego de ejecutado un proceso de investigación.

En la presente investigación la entrevista tuvo la función de generar una interacción directa con una muestra de los principales actantes, los estudiantes y que estos a su vez relataran, analizarán y evaluarán la calidad de la participación del docente en formación en la institución y en su aula de clases, con este conjunto de información se llevó a cabo un análisis y selección de categorías que fueron foco común en las clases e intervención; con esto de igual manera se construyó gran parte de la investigación y evaluación de la propuesta .

Examen: prueba diagnóstica y prueba final (ANEXO 1.2-1.3-3.6-3.7)

Luego de realizado el proceso de observación institucional y del aula y de la construcción del debido informe, la docente en formación de acuerdo a los distintos documentos que rigen la educación y el área de Lengua Castellana como los Estándares Básicos de Competencia, los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de aprendizaje, realizó la construcción de una prueba diagnóstica o inicial cuya finalidad fue evaluar e identificar los dominios de competencias en el área de Lengua Castellana, correspondientes a comprensión, interpretación y producción de textos de carácter crítico en estudiantes de sexto y once grado, esta prueba se realizó a una muestra de 10 estudiantes por curso, los distintos resultados arrojados en dicho instrumento sirvieron como pilar de análisis y planteamiento del plan de acción de acuerdo al modelo pedagógico .

La realización de la prueba final tuvo como función, verificar y evaluar el avance correspondiente a los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos críticos en los estudiantes de sexto y once grado, esta prueba fue una de las principales fuentes de recolección de datos con referencia a la efectividad en la ejecución de la propuesta pedagógica y el modelo planteado en el aula de clase, se realizó a la totalidad de estudiantes de los cursos.

3.6 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.6.1 Etapa de documentación (ANEXO 2.6)

La documentación estipulada para el presente trabajo investigativo, se realizó desde el semestre anterior como producto del área Producción del Discurso Didáctico de la Lengua Materna, reuniendo un conjunto de temáticas a través de grandes preguntas problematizadoras, cuya finalidad era ubicar y centralizar al docente en formación del área de Lengua Castellana, de manera gradual en el contexto educativo ayudándolo así a reconocer y fortalecer cada uno de sus componentes y conceptos claves y vitales para su profesión.

El fundamento teórico central de esta propuesta fue los fundamentos teóricos de la Doctora en Psicología Rosa Elosúa, esto como producto de una búsqueda bibliográfica y cibergráfica exhaustiva que aplicará y tuviera relación con los componentes centrales de esta propuesta: la comprensión y producción de textos críticos, la doctora a sus vez en sus documentos propone una serie de alternativas y estrategias para aprender y enseñar a pensar, por tanto fue de gran ayuda en el procesos y la esencia central de la creación del modelo pedagógico y didáctico.

3.6.2 Etapa de diseño de la propuesta pedagógica

Diagnóstico

Como primera medida y como base del planteamiento de la propuesta se realizó el proceso de diagnóstico, conocido este como una herramienta con un carácter investigativo que tiene en cuenta, por una parte, las capacidades cognitivas de los estudiantes, y por otra parte contemplar posibles estrategias a partir de las cuales se mejoren las dificultades que se encuentren en dicha evaluación; para lo cual es importante tener en cuenta aspectos que indirectamente influyen en el desempeño académico de los estudiantes, como el entorno que los rodea, la situación de la Institución Educativa, sus potenciales áreas de desempeño,

y los diferentes entes que hacen parte de su proceso educativo, para de este modo para facilitar la comprensión del diagnóstico realizado y con base en ello, realizar un plan de mejoramiento adecuado.

Esta etapa de la investigación inicio principalmente con el proceso de presentación, todos y cada uno de los pasos correspondientes a la gestión de autorizaciones para ingresar a la institución educativa y posteriormente al aula de clases, la primera semana de contacto se realizó la observación institucional (ANEXO 1) cuyo objetivo principal era profundizar en el contexto y en cada una de sus dimensiones, conocimiento de PEI, Manual de convivencia, organismos de control y demás componentes que hacen parte del establecimiento, en la segunda semana se realizó la observación en el aula (ANEXO 1.1) donde la docente en formación realizó un acercamiento y un estudio de las principales interacciones con las que estaría en contacto: Docentes y estudiantes, a partir de este estudio se procedió a realizar un diseño de prueba diagnóstica (ANEXO 1.2) cuya finalidad era evaluar e identificar los dominios de competencias en el área de Lengua Castellana, correspondientes a comprensión, interpretación y producción de texto de carácter crítico, esto genero a su vez un Instrumento u hoja examen que formalmente represento la prueba que se le aplico a cada uno de los estudiantes tomando una representativa muestra de diez estudiantes por curso. (ANEXO 1.3)

Luego de ejecutadas las pruebas diagnósticas se realizó un estudio y análisis de la información (ANEXO 1.4) que mostró de una forma más exacta cada uno de los resultados obtenidos en la prueba, posteriormente y teniendo esta información como base

Diseño de la propuesta pedagógica (ANEXO 2.4)

Partiendo de los resultados arrojados por el esquema DOFA, se realizó el planteamiento de una propuesta pedagógica partiendo de los constructos teóricos de Rosa Elosúa, esta contó con una selección de momentos acordes con la situación y las competencias y ejes curriculares objetos de estudio (Comprensión y Producción de textos críticos), cuyo enfoque principal se centraba en la reflexión de procesos, con un paradigma constructivista, ya que se concibió el aprendizaje como un proceso constante de estructuración del conocimiento, en el cual el estudiante tuvo un carácter autónomo y por

tanto potenció su capacidad de *reflexión crítica* en cuanto a lo que aprendió y al mismo tiempo, su capacidad de hacer autoevaluaciones cada vez más centradas en el mejoramiento constante de sus habilidades; manejó un enfoque aplicado a la teoría *Sociocultural de Lev Vygotsky* pues siempre contó con la valoración y manifestación del entorno en el aprendizaje.

Acorde a lo mencionado anteriormente, se realizó la proposición de un plan de mejoramiento-Unidad periodo acorde con todos y cada uno de los aspectos reunidos en el modelo pedagógico, los distintos resultados arrojados por la prueba inicial y el análisis DOFA y las temáticas propuestas por la docente formadora del área.

3.6.3 Etapa de intervención

3.6.3.1 Ejecución de la propuesta (ANEXO 3.1-3.2)

Luego de finalizado el proceso de diseño y planeación de la propuesta pedagógica, se realizó la debida distribución de los temas, de una forma más específica empleando unidades didácticas-planes de clase, encargados de desglosar las temáticas de una forma más profunda y empleando los distintos momentos planteados en el modelo pedagógico.

3.6.3.2 Diseño de unidades didácticas, preparación, planeación (ANEXO 3.1-3.2)

Al tener la selección de temáticas a trabajar en la etapa de intervención, la docente en formación realizó la construcción de los distintos planes de clase, atendiendo a una matriz que seleccionaba y clasificaba la información mostrando: principalmente datos de identificación, los estándares propios del grado, el título de la temática, su pregunta problematizadora, los distintos propósitos conceptuales, procedimentales y actitudinales con que contaba la temática, luego se encontraba la secuencia evidenciando cada momento del modelo y acompañado a su vez de las distintas estrategias válidas para la aplicación de cada momento, el eje curricular al cual atendía, el subproceso de aprendizaje, la acción de

pensamiento, el ambiente de aprendizaje y los recursos, el tiempo otorgado para cada momento, los logros de cada espacio y finalmente los indicadores de logro y de evaluación de cada momento; atendiendo al proceso se realizó el diseño de 14 unidades didácticas para sexto grado y 12 para once grado.

3.6.3.3 Ejecución de las unidades didácticas- CLASES (ANEXO 3.3-3.4)

Las clases se realizaron atendiendo al modelo pedagógico planteado, este constaba de diez momentos específicos, donde se cuenta con un *inicio* que a su vez se distribuye en actividades de *Organización*: donde el docente realizaba la disposición del aula, de sus estudiantes para dar comienzo a la clase, posteriormente se realiza una *Motivación Afectiva*: encargada de generar curiosidad en los estudiantes con relación a la temática a trabajar, *Experiencias Previas*: el docente partiendo de la hermenéutica revisó y sondeó las distintas nociones con que los estudiantes tenían acerca de la temática.

Como segunda gran división de la clase se encontraron las *distintas actividades de desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje*, esta a su vez se distribuyeron en momentos como: *Estructuras y procesos cognitivos* donde primaron las distintas estrategias empleadas por el docente para que el estudiante, lograra obtener y realizar procesos de metacognición de la información acerca de la temáticas, se empleó distintas herramientas para sintetizar, organizar y analizar la información (diversos esquemas conceptuales, estilo de preguntas, diversos gráficos, entre otros). Seguidamente se encuentra el momento correspondiente a la *actividad pedagógica* encargado de generar la proposición y puesta en práctica del conocimiento, generando así un espíritu de reflexión retroalimentado por el docente en formación, en la *mediación contextual* primaron las distintas actividades de carácter grupal, que ayudaron a que el estudiante socializara y fortaleciera sus distintas capacidades y la *metacognición* encargada de potenciar las capacidades del educando para aprender a pensar con los constructos que esta temática le ha otorgado.

La parte *final* de la clase se dividía en 3 momentos en primera instancia *la reflexión contextual* compuesta de distintas actividades que dieron pie para que el estudiante reflexione acerca de la finalidad de lo que ha aprendido, luego se encuentra el espacio

referido al *entrenamiento cognitivo* donde los mismos estudiantes fueron los encargados de diseñar alternativas para adquirir, elaborar y recuperar información o conocimiento visto y luego se encuentra la *integración de aprendizajes* encargada de proponer actividades que ayudaran al estudiantes a comprender, retener y recuperarla información.

3.6.4 Etapa de recolección de datos

Se tomó como técnica para la recolección de datos, la aplicación de una entrevista, tomando a diez estudiantes de los distintos cursos en los que se ejecutó la propuesta como informantes claves, el proceso de formulación de las preguntas se realizó mediante su división en dos grandes partes, la primera se construyó en horas de asesoría junto a los demás compañeros del curso Práctica Integral Docente y contaba de 8 preguntas que hablaban acerca de la percepción, formación profesional, desempeño, didáctica, métodos, proceso de evaluación del docente, su nivel de aceptación y cada una de las proyecciones y aspectos por mejorar. La segunda parte, estaba conformada por la selección de preguntas pertenecientes a la propuesta investigativa particular, se construyó de manera individual y se manejaron temáticas como: La percepción que crearon los estudiantes acerca de las formas de comprensión y producción de textos, la aplicación por parte del docente en formación, las diversas temáticas abordadas en el aula de clase y finalmente la valoración por parte de los estudiantes al proceso ejecutado en el aula.

3.6.4.1 Diseño de mediaciones e instrumentos para recolección de información

Diario de campo (ANEXO 3.5)

El diseño del diario de campo se llevó a cabo utilizando datos de identificación como: lugar, hora, fecha, docente formador, descripción de cada una de las actividades (en este espacio el docente en formación ingresa las distintas observaciones, de acuerdo a la selección de grados con los que se haya encontrado en la jornada), finalmente se encuentra un espacio titulado aportes observados, donde el docente registrará cada uno de los

aspectos que se deben resaltar, que hayan sido referente a través del trato con los distintos cursos a su cargo.

-Diseño de prueba inicial diagnóstica y final (ANEXO 1.2-1.3-3.6-3.7)

Las prueba diagnóstica y final se diseñaron partiendo de documentos base para la enseñanza de la Lengua Castellana, como los Estándares Básicos de Competencia, Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje, se realizaron atendiendo a una secuencia entre: el eje curricular, el indicador de logro y subproceso, componente del área, competencia a desarrollar todo con un sentido lógico que se vio reflejado en cada formulación de ítem y en su clave o respuesta, la prueba diagnóstica tuvo en su totalidad 20 ítems, mientras que la prueba final por ser más profundo el rango de temáticas tuvo de 25 a 27 ítems.

La hoja o instrumento examen estuvo conformada por un encabezado que contenía los datos de la institución y de los distintos docentes, acompañados de los datos personales de cada estudiante, seguidamente se estipularon una serie de instrucciones, que tuvieron la función de clarificar algunos aspectos fundamentales de la prueba, se iniciaron con las preguntas relacionadas al eje de Comprensión e interpretación textual, seguidamente las de literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación y finalmente las preguntas relacionadas al eje de producción textual.

-Análisis DOFA de las pruebas (ANEXO 1.5-3.8)

El análisis DOFA se diseñó teniendo en cuenta los distintos aspectos, relacionados con la observación institucional y del aula, seguido de los resultados obtenidos de acuerdo a la prueba diagnóstica, la matriz DOFA se distribuyó teniendo en cuenta las distintas Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas denotadas en los distintos grados de estudio.

La forma de organización de la matriz iniciaba con el eje curricular, subproceso, componente del área, seguía con las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas.

-Diseño de plan de mejoramiento (ANEXO 1.6)

La estructuración del plan de mejoramiento se ejecutó partiendo de los distintos problemas encontrados al finalizar la matriz de análisis DOFA, el esquema establecido estaba constituido por casillas que contenían la información referente a: eje curricular, problemas encontrados, competencia a desarrollar y subprocesos de pensamiento, contenidos requeridos, acciones y ambientes requeridos, logros esperados, tiempo estipulado para la realización de cada una de las temáticas y los distintos criterios de evaluación.

-Tablas de registros de datos de las pruebas inicial y final (ANEXO 1.4-3.8)

Al momento de ejecutar tanto la prueba diagnóstica como la prueba final y como método de análisis de los distintos datos, se generaron una serie de tablas cuya finalidad era explicar de una forma más específica y detallada cada uno de los hallazgos de dicho instrumento de recolección de información.

En una primera tabla se ubica el respectivo ítem junto con el eje o subproceso al cual pertenece acompañado del balance de aciertos (logros), errores (no logros), omisiones (no logros), la segunda gráfica corresponde a un estudio del resultado de la prueba Diagnóstica con carácter cualitativos basándose en los indicadores de logro y en su nivel de cumplimiento de acuerdo al total de aciertos; posteriormente en otro cuadro se realizó el estudio y descripción de los resultados por cada ítem de la prueba, rescatando así los subprocesos con mayor cantidad de aciertos, la tabla estaba distribuida de la siguiente manera, eje curricular, subproceso, temática con mayor acierto según los aciertos por ítem y subprocesos y temáticas de menor acierto, según los ítems.

Posteriormente, se realizó un balance con la cantidad y los datos de los distintos estudiantes que presentaron la prueba, acompañados del número de aciertos, errores u omisiones que tuvieron en la realización de la misma.

-Diseño de instrumentos para la comparación de los resultados de las pruebas inicial y final (ANEXO 1.4-3.8)

Se realizó partiendo de cuadros que especificaran los distintos ejes, subprocesos, componentes, competencias, logros y no logros con referencia a los distintos ítems que conformaban tanto la prueba inicial como la final, de esta manera se pudo observar los distintos aspectos que se les facilitaban a los estudiantes y a los cuales presentaron un mayor grado de dificultad.

-Formato de entrevista (ANEXO 3.9)

La entrevista se realizó a diez estudiantes escogidos aleatoriamente de los grados sexto y once, contó con 12 ítems, donde los primeros 8 se encargaban de abordar aspectos generales de pedagogía y didáctica y los restantes se centraban en los aspectos de ejecución de la propuesta pedagógica. Para aspectos de almacenamiento y registro se realizó de manera audiovisual para mayor claridad en los distintos detalles.

-Formato de informantes clave seleccionados (ANEXO 3.11)

Al iniciar la entrevista el docente en formación dio a conocer a los estudiantes seleccionados, el procedimiento a seguir y su finalidad, de la misma manera diligencio un formato que contenía información como: la fecha de aplicación, hora, grados y cursos de realización de la Práctica Docente Profesional, entrevistador, entrevistado, centro educativo, docente formadora, estudiante y finalmente la firma de consentimiento o autorización del estudiante entrevistado.

-Diseño de instrumentos de registro de datos, resultados y hallazgos (TABLAS 2 Y 3)

El análisis de la información se realizó a través de dos tablas que contienen la transcripción de la debida secuencia de preguntas y respuestas dadas por los estudiantes o informantes claves, esta tabla está constituida por la codificación de los estudiantes, la descripción y la transcripción de las distintas respuestas para cada pregunta, posteriormente se encuentra una casilla donde se encuentran los enunciados comunes o diferentes-ideas comunes u opuestas, otra que indica los temas y enunciados específicos abordados en las distintas respuestas, construcción de categorías y subcategorías comunes en el proceso.

Al poseer la selección de categorías comunes en las entrevistas, se realizará el estudio y contraste de las mismas empleando elementos como el diario de campo, los distintos resultados de las pruebas y el marco teórico del modelo pedagógico.

-Formato de Registro de entrevistas

El análisis el manejo de la información se realizó a partir de dos tablas que contienen la transcripción de la debida secuencia de preguntas y respuestas dadas por los estudiantes o informantes claves, esta tabla está constituida por la codificación de los estudiantes, la descripción y la transcripción de las distintas respuestas para cada pregunta, posteriormente se encuentra una casilla donde se encuentran los enunciados comunes o diferentes-ideas comunes u opuestas, otra que indica los temas y enunciados específicos abordados en las distintas respuestas, construcción de categorías y subcategorías comunes en el proceso.

Al poseer la selección de categorías comunes en las entrevistas, se realizará el estudio y contraste de las mismas empleando elementos como el diario de campo, los distintos resultados de las pruebas y el marco teórico del modelo pedagógico.

3.6.5 Observación participante y aplicación de instrumentos de recolección de datos

- Diario de campo (ANEXO 3.5)

El diario de campo se empleó como una estrategia de organización y de selección de la información relevante en cada encuentro con los distintos cursos, apoyó el proceso de registro detallado de información y los distintos aportes observados, el diario de campo dentro de la presente investigación es concebido como una de las variables para la triangulación de resultados y datos finales, pues en él están implícitas las distintas observaciones, hallazgos y evidencias descubiertas en el aula de clases y en el proceso de intervención.

-Diseño de prueba inicial diagnóstica y final (ANEXO 1.2-1.3-3.6-3.7)

El diseño y ejecución de la prueba inicial se realizó con la finalidad de propósito evaluar e identificar los dominios de competencias en el área de Lengua Castellana, correspondientes a comprensión, interpretación y producción de texto críticos en estudiantes de sexto y once grado de la Sede José Rafael Faria Bermúdez, perteneciente al colegio Provincial San José, de igual manera la prueba final, tuvo como propósito verificar y evaluar en los estudiantes el avance correspondiente a los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos críticos.

La prueba diagnóstica y la prueba final fueron concebidas dentro de esta investigación como una de las principales estrategias de recolección de datos iniciales y resultados finales luego de realizado el proceso de ejecución de la propuesta.

-Análisis DOFA de las pruebas (ANEXOS 1.5- 3.8)

Mediante la clasificación y explicación detallada que brindó la matriz DOFA, se pudieron establecer los distintos aspectos que se debían considerar foco central de intervención en las distintas unidades proyecto, se atendió a aspectos como las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que se pudieron encontrar en la observación institucional, del aula y en la ejecución de las distintas pruebas diagnósticas.

Este mecanismo de recolección de datos tuvo como finalidad brindar un diagnóstico real que proporcionó una visión global e integral de la situación en que se encontraba el grupo.

-Diseño de plan de mejoramiento (ANEXO 1.6)

El plan de mejoramiento se realizó acorde y atendiendo a los distintos *no logros o problemas* hallados a partir de la matriz DOFA partiendo de los distintos ejes curriculares, competencias, contenidos requeridos, ambientes de aprendizaje, logros, atendiendo a aspectos de tiempo y de evaluación de criterios; todo lo anterior con una secuencia lógica pertinente que ayudó al docente en formación a actuar en pro de la mejora de las competencias de comprensión y producción de texto crítico.

-Tablas de registros de datos de las pruebas inicial y final (ANEXO 1.4-3.8)

Las distintas tablas elaboradas para el estudio y análisis de las pruebas inicial y final tuvieron la función de mostrar los distintos logros y no logros, atendiendo a los ejes curriculares, subprocesos, componentes y competencias establecidos para cada ítem, esto realizando una revisión general y personalizada del conjunto de aciertos, errores y omisiones por estudiante, por curso y por los conjuntos de grados en general.

A partir de dichas tablas el docente en formación pudo tomar un claro soporte para la elaboración de más documentos como: la matriz DOFA, plan de mejoramiento, propuesta pedagógica, unidad proyecto, entre otros.

-Diseño y programación de actividades interinstitucionales o de apoyo pedagógico y didáctico (ANEXO 2.3)

En el proceso de realización de la Práctica Integral Docente en la sede José Rafael Faria Bermúdez, se llevaron a cabo diversas actividades de carácter interinstitucional, como la celebración de las festividades, elección del contralor, personero, representantes, semana santa, diversas capacitaciones, día del idioma, entre otras. En todas estas actividades se realizaba la participación y vinculación activa como docente en formación del área de Lengua Castellana.

-Diseño de instrumentos para la comparación de los resultados de las pruebas inicial y final

Este instrumento se realizó con la finalidad de generar una comparación con referencia a los hallazgos iniciales y a los distintos resultados, luego de ejecutada la propuesta pedagógica, por lo anterior este instrumento permite vislumbrar de una forma más concisa y exacta si el proceso que se llevó a cabo fue fructífero o no.

La comparación de los distintos resultados es una sección que se encuentra inmersa en la investigación y evaluación de la propuesta pues ella es uno de los principales soportes que se encarga de evidenciar si el plan de mejoramiento fue asertivo o no y si los estudiantes participaron de una forma activa en los distintos momentos propuestos.

-Diseño de los informes por capítulos

La práctica integral docente, estuvo estructurada a partir de 4 grandes etapas, en las cuales se entregaron una serie de informes referentes al diseño, planeación, ejecución y evaluación de la propuesta; estos momentos a su vez contaron con una serie de anexos que juegan un papel de soporte a cada uno de los planteamientos generados por el docente en formación y su modelo pedagógico. Todos se articularon entre sí para formar el consolidado final, de toda la propuesta investigativo.

CAPÍTULO CUATRO

INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN SOBRE LA PROPUESTA

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA DE EVALUACIÓN

Al momento de finalizar la etapa de ejecución, es decir al terminar de llevar al aula de clases, las respectivas unidades didácticas planteadas para el proceso, se generó la etapa de investigación y evaluación de la propuesta, que estuvo constituida principalmente por aspectos como la organización y planteamiento de los conjuntos de informaciones las respectivas cartillas de desarrollo de competencias (ANEXO 3.1-3.2) cuyo principal propósito fue brindar una serie de unidades didácticas y actividades correspondientes al fortalecimiento de los procesos de análisis, comprensión y producción de textos con temáticas críticas para estudiantes de sexto y once grado; producto que surgió partiendo de un planteamiento y estudio de carácter investigativo que permitió contextualizar al docente en formador con las diversas concepciones que poseen los estudiantes, acerca de la pertinencia de estos procesos cognitivos y así realizar la ejecución de un modelo pertinente, partiendo de los rasgos teóricos de la psicóloga Rosa Elosúa.

Así mismo, como una secuencia lógica se realizó la construcción de los portafolios de evidencias de producción (ANEXO 3.3-3.4), como fuente de sustento a cada una de las actividades realizadas en el proceso de ejecución de la propuesta, distribuidos en evidencias con respecto a: la prueba diagnóstica, actividades en clase, trabajos en clase, evaluaciones, prueba final, entre otros. Cuyo propósito es ofrecer un sustento sólido de información con respecto al desempeño y al modo de hacer del docente en formación en el aula de clases. uno de los conocimientos fortalecidos a través de la presencia del docente en formación dentro del aula y teniendo en cuenta los aspectos ya trabajados en la prueba inicial para la Continuando con el proceso, se realizó el diseño y ejecución de la prueba final (ANEXO

3.6), donde cada ítem estuvo construido, partiendo de la suma de todos y cada formulación de preguntas como son: el eje curricular, subproceso de aprendizaje, componente de área, competencia a evaluar, enunciado de formulación del ítem y clave o respuesta; la prueba contó con 27 preguntas donde las 8 finales estuvieron a cargo del eje de producción textual y de la construcción de un texto argumentativo, la hoja o instrumento examen (ANEXO 3.7) estuvo constituida por los primeros, los datos de identificación de la institución, de los distintos docentes, de los estudiantes, seguida de la tabla de desempeño de la prueba y finalizando con el desglose de cada una de las preguntas de acuerdo a cada uno de los ejes curriculares.

Luego de ejecutada la prueba diagnóstica a los 99 estudiantes de sexto grado y a los 37 estudiantes de once grado, se realizó un proceso de revisión y calificación, seguida de su estudio, análisis, contraste de resultados con relación a los distintos aciertos, errores y omisiones mostrados por cada estudiante en su prueba, seguido del diligenciamiento de las tablas de análisis y tabulación de la información donde, en una primera tabla se ubicó el respectivo ítem junto con el eje o subproceso al cual pertenece acompañado del balance de aciertos (logros), errores (no logros), omisiones (no logros), la segunda gráfica correspondió a un estudio del resultado de la prueba final con un carácter cualitativo, basándose en los indicadores de logro y en su nivel de cumplimiento de acuerdo al total de aciertos; posteriormente en otro cuadro se realizó el estudio y descripción de los resultados por cada ítem de la prueba, rescatando así los subprocesos con mayor cantidad de aciertos, la tabla estaba distribuida de la siguiente manera, eje curricular, subproceso, temática con mayor acierto según los aciertos por ítem y subprocesos y temáticas de menor acierto, según los ítems.

Posteriormente, se realizó un balance con la cantidad y los datos de los distintos estudiantes que presentaron la prueba, acompañados del número de aciertos, errores u omisiones que tuvieron en la realización de la misma.

Finalmente y partiendo de la información de análisis de la prueba final se generó, el planteamiento de la matriz DOFA, donde se ubicó el estado y los distintos dominios y aprendizajes de los estudiantes, luego de la intervención del docente en formación,

revisando si cada uno de los aspectos mostrados inicialmente como problemas, a través de la intervención se fueron mejorando y convirtiéndose en fortalezas.

Se tomó como técnica para la recolección de datos, la aplicación de una entrevista, tomando a diez estudiantes de los distintos cursos en los que se ejecutó la propuesta como informantes claves, el proceso de formulación de las preguntas se realizó mediante su división en dos grandes partes, la primera se construyó en horas de asesoría junto a los demás compañeros del curso Práctica Integral Docente y contaba de 8 preguntas que hablaban acerca de la percepción, formación profesional, desempeño, didáctica, métodos, proceso de evaluación del docente, su nivel de aceptación y cada una de las proyecciones y aspectos por mejorar. La segunda parte, estaba conformada por la selección de preguntas pertenecientes a la propuesta investigativa particular, se construyó de manera individual y se manejaron temáticas como: La percepción que crearon los estudiantes acerca de las formas de comprensión y producción de textos, la aplicación por parte del docente en formación, las diversas temáticas abordadas en el aula de clase y finalmente la valoración por parte de los estudiantes al proceso ejecutado en el aula.

4.2 EXAMENES DE PRUEBA INICIAL Y FINAL (ANEXO 1.2-2.3-3.6-3.7)

Las pruebas diagnóstica y final se diseñaron partiendo de documentos base para la enseñanza de la Lengua Castellana, como los Estándares Básicos de Competencia, Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje, se realizaron atendiendo a una secuencia entre: el eje curricular, el indicador de logro y subproceso, componente del área, competencia a desarrollar todo con un sentido lógico que se vio reflejado en cada formulación de ítem y en su clave o respuesta, la prueba diagnóstica tuvo en su totalidad 20 ítems, mientras que la prueba final por ser más profundo el rango de temáticas tuvo de 25 a 27 ítems.

La hoja o instrumento examen estuvo conformada por un encabezado que contenía los datos de identificación de la institución, de los distintos docentes, acompañados de los

datos personales de cada estudiante, una tabla de desempeño de la prueba teniendo en cuenta el desempeño, seguidamente se estipularon una serie de instrucciones, que tuvieron la función de clarificar algunos aspectos fundamentales de la prueba, se iniciaron con las preguntas relacionadas al eje de Comprensión e interpretación textual, seguidamente las de literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación y finalmente las preguntas relacionadas al eje de producción textual.

El diseño y ejecución de la prueba inicial se realizó con la finalidad y propósito de evaluar e identificar los dominios de competencias en el área de Lengua Castellana, correspondientes a comprensión, interpretación y producción de texto críticos en estudiantes de sexto y once grado de la Sede José Rafael Faria Bermúdez, perteneciente al colegio Provincial San José, de igual manera la prueba final, tuvo como propósito verificar y evaluar en los estudiantes el avance correspondiente a los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos críticos.

La prueba diagnóstica y la prueba final fueron concebidas dentro de esta investigación como una de las principales estrategias de recolección de datos iniciales y resultados finales luego de realizado el proceso de ejecución de la propuesta.

4.3 ESTUDIO COMPARATIVO DE RESULTADOS DE PRUEBA DIAGNÓSTICA INICIAL Y FINAL.

Este estudio se realizó mediante el diseño de una tabla que contenía espacios como: los ejes y subprocesos presentes en la matriz DOFA de la prueba inicial y final, las debilidades, fortalezas, los logros persistentes y los problemas persistentes, esto con la finalidad de estudiar de una forma particular los distintos focos, logros y problemas identificados tanto al inicio de la ejecución como al finalizado el proceso en el conjunto de grados de esta propuesta.

SEXTO GRADO

EJES Y SUPROCESOS PRUEBA INICIAL	DEBILIDADES	FORTALEZAS	LOGROS PERSISTENTES	PROBLEMAS PERSISTENTES
1. PRODUCCIÓN TEXTUAL				
Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.	El estudiante no es capaz de aplicar la competencia ortográfica en los diversos textos que lee.	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos ortográficos, signos de puntuación y la tildación correcta de las palabras. - El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo 	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos ortográficos, signos de puntuación y la tildación correcta de las palabras. - El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de caligrafía, legibilidad, orden y pulcritud de las 	El estudiante no es capaz de aplicar la competencia ortográfica en los diversos textos que lee.

		<p>en cuenta aspectos de caligrafía, legibilidad, orden y pulcritud de las letras.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de coherencia, unidad temática, relaciones lógicas y la consecutividad temporal.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en</p>	<p>letras.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de coherencia, unidad temática, relaciones lógicas y la consecutividad temporal.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de cohesión, conectores, pronombres y manejo de modos verbales.</p>	
--	--	---	---	--

		secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de cohesión, conectores, pronombres y manejo de modos verbales.		
2. COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL				
Identifico las principales características formales del texto.	NINGUNA	El estudiante es capaz de identificar las principales características formales de un texto.	El estudiante es capaz de identificar las principales características formales de un texto.	NINGUNO
Propongo hipótesis de interpretación de textos	El estudiante no es capaz aplicar la competencia gramatical en los diversos textos que lee.	-El estudiante es capaz de proponer hipótesis de interpretación de textos. El estudiante es capaz de hallar la intención	El estudiante es capaz de proponer hipótesis de interpretación de textos. - El estudiante es capaz de hallar la intención comunicativa de	NINGUNO

		comunicativa de los diversos textos que lee.	los diversos textos que lee. - El estudiante no es capaz aplicar la competencia gramatical en los diversos textos que lee.	
3. LITERATURA				
Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos o dramáticos.	El estudiante no es capaz de reconocer procedimientos narrativos, líricos o dramáticos en las obras literarias.	NINGUNA	El estudiante es capaz de reconocer procedimientos narrativos, líricos o dramáticos en las obras literarias.	NINGUNO
Comprendo elementos constitutivos de obras literarias.	El estudiante no es capaz de comprender los distintos elementos constitutivos de obras literarias.	NINGUNA	El estudiante es capaz de comprender los distintos elementos constitutivos de obras literarias.	NINGUNO
Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos,	El estudiante no es capaz de	NINGUNA	El estudiante es capaz de	

teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.	comparar textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.		comparar textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.	
4. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.				
Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva.	NINGUNA	-El estudiante es capaz de reconocer las características de los principales medios de comunicación masiva. - El estudiante es capaz de seleccionar y clasificar la información	-El estudiante es capaz de reconocer las características de los principales medios de comunicación masiva. - El estudiante es capaz de seleccionar y clasificar la información emitida por los	NINGUNO

		emitida por los medios de comunicación masiva.	medios de comunicación masiva.	
Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva.	NINGUNA	-El estudiante es capaz de reconocer los tipos de enunciados en un acto comunicativo. - El estudiante es capaz de reconocer los distintos elementos que intervienen en el proceso de comunicación.	-El estudiante es capaz de reconocer los tipos de enunciados en un acto comunicativo. - El estudiante es capaz de reconocer los distintos elementos que intervienen en el proceso de comunicación.	NINGUNO
5. ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN				
Caracterizo el contexto cultural del otro.	NINGUNA	-El estudiante es capaz de caracterizar el contexto cultural del otro. - El estudiante	-El estudiante es capaz de caracterizar el contexto cultural del otro. - El estudiante es	NINGUNO

		<p>es capaz de poner en práctica la competencia pragmática identificando los diferentes tipos de diálogo en un contexto específico.</p> <p>- El estudiante es capaz de realizar distintos análisis de situaciones teniendo en cuenta cierta información otorgada por el contexto.</p>	<p>capaz de poner en práctica la competencia pragmática identificando los diferentes tipos de diálogo en un contexto específico.</p> <p>- El estudiante es capaz de realizar distintos análisis de situaciones teniendo en cuenta cierta información otorgada por el contexto.</p>	
EJES Y SUBPROCESOS DE LA PRUEBA FINAL	DEBILIDADES	FORTALEZAS	LOGROS PERSISTENTES	PROBLEMAS PERSISTENTES.
1.PRODUCCIÓN TEXTUAL				
Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.	- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la	- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la	- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en	- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en

	<p>información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de ortografía, signos de puntuación, acentuación y escritura correcta de las palabras.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de originalidad y veracidad en los argumentos.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de variación expresiva es decir, que el léxico o vocabulario sea variado y preciso.</p>	<p>información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de intención comunicativa.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de originalidad y veracidad en los argumentos.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta</p>	<p>secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de intención comunicativa.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de originalidad y veracidad en los argumentos.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de caligrafía, legibilidad y pulcritud de las letras.</p> <p>- El estudiante es</p>	<p>secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de ortografía, signos de puntuación, acentuación y escritura correcta de las palabras.</p>
--	---	--	--	---

		<p>aspectos de caligrafía, legibilidad y pulcritud de las letras.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos morfológicos, uso apropiado</p>	<p>capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos morfológicos, uso apropiado de las categorías gramaticales del lenguaje.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo</p>	
--	--	---	---	--

		<p>de las categorías gramaticales del lenguaje.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos acerca del uso apropiado de las palabras según el contexto.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos del sonido que presentan los</p>	<p>en cuenta aspectos acerca del uso apropiado de las palabras según el contexto.</p> <p>- El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas, teniendo en cuenta aspectos del sonido que presentan los fonemas, según su modo y punto de articulación.</p>	
--	--	--	---	--

		fonemas, según su modo y punto de articulación.		
2.COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS				
Identifico las principales características formales del texto.	NINGUNO	El estudiante es capaz de identificar las principales Características formales de un texto.	El estudiante es capaz de identificar las principales Características formales de un texto.	NINGUNO
Propongo hipótesis de interpretación de textos	NINGUNO	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es capaz de proponer hipótesis de interpretación de textos. - El estudiante es capaz aplicar la competencia sintáctica en los diversos textos que lee. - El estudiante es capaz de 	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es capaz de proponer hipótesis de interpretación de textos. - El estudiante es capaz aplicar la competencia sintáctica en los diversos textos que lee. - El estudiante es capaz de hallar la intención 	NINGUNO

		hallar la intención comunicativa de los diversos textos que lee. - El estudiante es capaz de proponer hipótesis de interpretación de textos teniendo en cuenta las categorías gramaticales.	comunicativa de los diversos textos que lee. - El estudiante es capaz de proponer hipótesis de interpretación de textos teniendo en cuenta las categorías gramaticales.	
3. LITERATURA				
Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos o dramáticos.	NINGUNA	- El estudiante es capaz de reconocer en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos o dramáticos.		NINGUNO
Comprendo elementos constitutivos de obras literarias.	NINGUNA	-El estudiante es capaz de comprender elementos constitutivos de obras literarias.	-El estudiante es capaz de comprender elementos constitutivos de obras literarias.	NINGUNO

		<p>- El estudiante es capaz de comprender elementos constitutivos de la competencia literaria.</p> <p>- El estudiante es capaz de comprender elementos que hacen parte del texto que está leyendo.</p>	<p>- El estudiante es capaz de comprender elementos constitutivos de la competencia literaria.</p> <p>- El estudiante es capaz de comprender elementos que hacen parte del texto que está leyendo.</p>	
<p>Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.</p>	NINGUNA	<p>El estudiante es capaz de comparar textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos</p>	<p>El estudiante es capaz de comparar textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos</p>	NINGUNO
<p>4. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS</p>				

SIMBÓLICOS.				
Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva.	NINGUNA	-El estudiante es capaz de reconocer las características de los principales medios de comunicación masiva. - El estudiante es capaz de reconocer las características de los medios de comunicación de acuerdo al estudio de sus elementos.	-El estudiante es capaz de reconocer las características de los principales medios de comunicación masiva. - El estudiante es capaz de reconocer las características de los medios de comunicación de acuerdo al estudio de sus elementos.	NINGUNO
Propongo hipótesis de Interpretación de la información.	NINGUNA	El estudiante es capaz de proponer hipótesis de interpretación de la información.	El estudiante es capaz de proponer hipótesis de interpretación de la información.	NINGUNO
Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación	NINGUNA	- El estudiante es capaz de seleccionar y clasificar la	- El estudiante es capaz de seleccionar y clasificar la	NINGUNO

masiva.		información emitida por los medios de comunicación masiva. - El estudiante es capaz de reconocer la competencia comunicativa en distintos ejemplos.	información emitida por los medios de comunicación masiva. - El estudiante es capaz de reconocer la competencia comunicativa en distintos ejemplos.	
5. ETICA DE LA COMUNICACIÓN				
Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno generadas por la ubicación geográfica.	NINGUNA	El estudiante es capaz de identificar en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas del entorno generadas por la ubicación geográfica.	El estudiante es capaz de identificar en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas del entorno generadas por la ubicación geográfica.	NINGUNO
Caracterizo el contexto	NINGUNA	El estudiante es capaz de	El estudiante es capaz de	NINGUNO

cultural del otro.		caracterizar el contexto cultural del otro.	caracterizar el contexto cultural del otro.	
--------------------	--	---	---	--

Tabla 2: Estudio comparativo prueba inicial y prueba final sexto grado, fuente: Jairo Samuel Becerra, elaborada por Katherin vera.

De acuerdo a la comparación de la prueba inicial y la prueba final de sexto grado, se pueden evidenciar favorecedores resultados en cuanto al conjunto de logros que persisten y en todas aquellas debilidades que se habían mostrado inicialmente y que se convirtieron luego del proceso de intervención en logros o fortalezas.

Es claro que el proceso que se llevó a cabo a partir de la ejecución de la propuesta didáctica y de acuerdo a los respectivos datos, fue acorde a las distintas expectativas que se tenían con relación a la ejecución del modelo pedagógico y didáctico; el único problema que persistió con relación a los ítems fue el aspecto ortográfico, pues en las dos pruebas se mostró con unos índices bajos de desempeño.

De acuerdo a cada uno de los ejes curriculares los estudiantes mostraron buenos resultados, en la prueba inicial presentaron algunas falencias en lo relacionado a literatura y comprensión e interpretación textual que se vieron solventadas, a través de la ejecución de las distintas temáticas de la propuesta pedagógica.

Por tanto, de acuerdo a los resultados tangibles se puede observar que la aplicación del modelo pedagógico v basado en la teoría de Rosa Elosúa fue satisfactorio en el fortalecimiento de cada una de las competencias.

ONCE GRADO

EJES Y SUPROCESOS PRUEBA INICIAL	DEBILIDADES	FORTALEZAS	LOGROS PERSISTENTES	PROBLEMAS PERSISTENTES
1. PRODUCCIÓN TEXTUAL				
Analizar los distintos niveles de la lengua en los textos que leo.	NUNGUNA	El estudiante es capaz de analizar los distintos niveles de la lengua en los textos que lee.	El estudiante es capaz de analizar los distintos niveles de la lengua en los textos que lee.	NINGUNO
Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística.	El estudiante no es capaz de desarrollar procesos de autocontrol y corrección lingüística.	NINGUNO	El estudiante no es capaz de desarrollar procesos de autocontrol y corrección lingüística.	NINGUNO
Reconozco los tipos de oraciones.	NINGUNA	El estudiante es capaz de reconocer los diferentes tipos de oraciones en un texto.	El estudiante es capaz de reconocer los diferentes tipos de oraciones en un texto.	NINGUNO
Escribo textos con carácter	El estudiante es	- El estudiante es capaz de	- El estudiante es	NINGUNO

<p>argumentativo tras conocer problemáticas sociales.</p>	<p>capaz de escribir textos con carácter argumentativo tras conocer problemáticas sociales, teniendo en cuenta aspectos de coherencia, unidad temática, relaciones lógicas entre las oraciones.</p>	<p>escribir textos con carácter argumentativo tras conocer problemáticas sociales, teniendo en cuenta aspectos de ortografía, signos de puntuación y acentuación, caligrafía, legibilidad, orden y pulcritud de las letras. - El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo tras conocer problemáticas sociales, teniendo en cuenta aspectos de cohesión, conectores, pronombres y manejo de modos verbales.</p>	<p>capaz de escribir textos con carácter argumentativo tras conocer problemáticas sociales, teniendo en cuenta aspectos de coherencia, unidad temática, relaciones lógicas entre las oraciones. - El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo tras conocer problemáticas sociales, teniendo en cuenta aspectos de cohesión, conectores, pronombres y manejo de modos verbales.</p>	
<p>2. COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p>				

N TEXTUAL.				
Identifico las principales características formales del texto.	NINGUNA	-El estudiante es capaz de interpretar sentidos locales en los textos que lee. - El estudiante es capaz de asumir una actitud crítica frente a los textos que lee.	-El estudiante es capaz de interpretar sentidos locales en los textos que lee. - El estudiante es capaz de asumir una actitud crítica frente a los textos que lee.	NINGUNO
Propongo hipótesis de interpretación de textos	El estudiante es capaz de reconocer hipótesis de interpretación sobre textos que lee.	NINGUNA	El estudiante es capaz de reconocer hipótesis de interpretación sobre textos que lee.	NINGUNO
3. LITERATURA				
Comprendo elementos constitutivos de obras literarias.	NINGUNA	-El estudiante es capaz de identificar obras de literatura	-El estudiante es capaz de identificar obras de literatura universal el	NINGUNO

		<p>universal el género literario.</p> <p>- El estudiante es capaz de identificar la época según el estilo literario en obras de literatura universal.</p>	<p>género literario.</p> <p>- El estudiante es capaz de identificar la época según el estilo literario en obras de literatura universal.</p>	
<p>Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.</p>	NUNGUNA	<p>El estudiante es capaz de reconocer figuras literarias en los textos que lee.</p>	<p>El estudiante es capaz de reconocer figuras literarias en los textos que lee.</p>	NINGUNO
<p>4. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</p>				
<p>Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva.</p>	NINGUNA	<p>El estudiante es capaz de dar cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como</p>	<p>El estudiante es capaz de dar cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como las imágenes.</p>	NINGUNO

		<p>las imágenes.</p> <p>- El estudiante es capaz de reconocer códigos verbales y no verbales en manifestaciones humanas.</p>	<p>- El estudiante es capaz de reconocer códigos verbales y no verbales en manifestaciones humanas.</p>	
<p>Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva.</p>	NINGUNA	<p>- El estudiante es capaz de inferir estrategias que plantean los medio de comunicación</p> <p>- El estudiante es capaz de deducir las implicaciones de los medios de comunicación masiva</p>	<p>- El estudiante es capaz de inferir estrategias que plantean los medio de comunicación</p> <p>- El estudiante es capaz de deducir las implicaciones de los medios de comunicación masiva</p>	NINGUNO
<p>5. ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</p>				
<p>Caracterizo el contexto cultural del otro.</p>	NINGUNA	<p>-El estudiante es capaz de identificar los</p>	<p>-El estudiante es capaz de identificar los</p>	NINGUNO

		diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos lingüísticos. - El estudiante es capaz de identificar diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos culturales.	diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos lingüísticos. - El estudiante es capaz de identificar diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos culturales.	
EJES Y SUPROCESOS PRUEBA FINAL	DEBILIDADES	FORTALEZAS	LOGROS PERSISTENTES	PROBLEMAS PERSISTENTES
PRODUCCIÓN TEXTUAL				
Analizar los distintos niveles de la lengua en los textos que leo.	NINGUNA	El estudiante es capaz de analizar los distintos niveles de la lengua en los textos que lee.	El estudiante es capaz de analizar los distintos niveles de la lengua en los textos que lee.	NINGUNO
Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística.	NINGUNA	El estudiante es capaz de desarrollar procesos de	El estudiante es capaz de desarrollar procesos de	NINGUNO

		autocontrol y corrección lingüística.	autocontrol y corrección lingüística.	
Reconozco los tipos de oraciones.	El estudiante es capaz de reconocer los diferentes tipos de oraciones en un texto.	NINGUNA	NINGUNA	El estudiante es capaz de reconocer los diferentes tipos de oraciones en un texto.
Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.	NINGUNA	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas. - El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo teniendo en cuenta aspectos de originalidad y veracidad en los argumentos. - El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo teniendo en 	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es capaz de elaborar un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas. - El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo teniendo en cuenta aspectos de originalidad y veracidad en los argumentos. - El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo teniendo en cuenta aspectos de 	NINGUNO

		<p>cuenta aspectos de ortografía, signos de puntuación, acentuación y escritura correcta de las palabras.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos de caligrafía, legibilidad y pulcritud de las letras.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión.</p> <p>- El estudiante</p>	<p>ortografía, signos de puntuación, acentuación y escritura correcta de las palabras.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos de caligrafía, legibilidad y pulcritud de las letras.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter</p>	
--	--	--	--	--

		<p>es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos morfológicos, uso apropiado de las categorías gramaticales del lenguaje.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos de variación expresiva, léxico o vocabulario variado y preciso.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en</p>	<p>argumentativo, teniendo en cuenta aspectos morfológicos, uso apropiado de las categorías gramaticales del lenguaje.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos de variación expresiva, léxico o vocabulario variado y preciso.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos de semántica uso apropiado de las palabras según el</p>	
--	--	---	--	--

		<p>cuenta aspectos de semántica uso apropiado de las palabras según el contexto.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos fonética sonido de los fonemas, según su modo y punto de articulación.</p>	<p>contexto.</p> <p>- El estudiante es capaz de escribir textos con carácter argumentativo, teniendo en cuenta aspectos fonética sonido de los fonemas, según su modo y punto de articulación.</p>	
<p>2.COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS</p>				
<p>Reconozco hipótesis de interpretación sobre textos que leo.</p>	<p>El estudiante es capaz de reconocer hipótesis de interpretación</p>	<p>NINGUNA</p>	<p>NINGUNO</p>	<p>El estudiante no es capaz de reconocer hipótesis de interpretación sobre textos que</p>

	sobre textos que lee.			lee.
Interpreto sentidos locales en textos que leo	NINGUNA	El estudiante es capaz de interpretar sentidos locales en los textos que lee.	El estudiante es capaz de interpretar sentidos locales en los textos que lee.	NINGUNO
Asumo actitud crítica frente a los textos que leo.	NINGUNA	El estudiante es capaz de asumir una actitud crítica frente a los textos que lee.	El estudiante es capaz de asumir una actitud crítica frente a los textos que lee.	NINGUNO
3.LITERATURA				
Identifico en obras de literatura universal el género literario.	NINGUNA	El estudiante es capaz de identificar en obras de literatura universal el género literario.	El estudiante es capaz de identificar en obras de literatura universal el género literario.	NINGUNO
Reconozco en los textos que leo figuras literarias.	El estudiante es capaz de reconocer figuras literarias en los textos que lee.	NINGUNA	NINGUNO	El estudiante es capaz de reconocer figuras literarias en los textos que lee.

Identifico en obras de literatura universal la época según el estilo literario.	NINGUNA	El estudiante es capaz de identificar la época según el estilo literario en obras de literatura universal.	El estudiante es capaz de identificar la época según el estilo literario en obras de literatura universal.	NINGUNA
4 MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.				
Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como las imágenes.	NINGUNA	El estudiante es capaz de dar cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como las imágenes.	El estudiante es capaz de dar cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como las imágenes.	NINGUNO
Reconozco códigos verbales y no verbales en manifestaciones humanas.	NINGUNA	El estudiante es capaz de reconocer códigos verbales y no verbales en manifestaciones humanas.	El estudiante es capaz de reconocer códigos verbales y no verbales en manifestaciones humanas.	NINGUNO
Infiero estrategias que	NINGUNA	El estudiante es	El estudiante es	NINGUNO

plantean los medio de comunicación		capaz de inferir estrategias que plantean los medio de comunicación	capaz de inferir estrategias que plantean los medio de comunicación	
Deduzco las implicaciones de los medios de comunicación masiva	NINGUNA	El estudiante es capaz de deducir las implicaciones de los medios de comunicación masiva	El estudiante es capaz de deducir las implicaciones de los medios de comunicación masiva	NINGUNO
5 ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN				
Identifico diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos lingüísticos.	NINGUNA	El estudiante es capaz de identificar los diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos lingüísticos.	El estudiante es capaz de identificar los diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos lingüísticos.	NINGUNO
Identifico diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos culturales	NINGUNA	El estudiante es capaz de identificar diferentes grupos humanos	El estudiante es capaz de identificar diferentes grupos humanos teniendo	NINGUNO

		teniendo en cuenta aspectos culturales.	en cuenta aspectos culturales.	
--	--	---	--------------------------------	--

Tabla 3: Estudio comparativo prueba inicial y prueba final once grado, fuente: Jairo Samuel Becerra, elaborada por Katherin vera.

De acuerdo a la comparación de la prueba inicial y la prueba final de sexto grado, se pueden evidenciar favorecedores resultados en cuanto al conjunto de logros que persisten y en todas aquellas debilidades que se habían mostrado inicialmente y que se convirtieron luego del proceso de intervención en logros o fortalezas.

Es claro que el proceso que se llevó a cabo a partir de la ejecución de la propuesta didáctica y de acuerdo a los respectivos datos, fue acorde a las distintas expectativas que se tenían con relación a la ejecución del modelo pedagógico y didáctico; el único problema que persistió con relación a los ítems fue el aspecto de hipótesis de interpretación y de reconocimiento de los distintos géneros literarios, pues en las dos pruebas se mostró con unos índices bajos de desempeño.

De acuerdo a cada uno de los ejes curriculares los estudiantes mostraron buenos resultados, en la prueba inicial presentaron algunas falencias en lo relacionado a literatura y comprensión e interpretación textual que se vieron solventadas, a través de la ejecución de las distintas temáticas de la propuesta pedagógica.

Por tanto, de acuerdo a los resultados tangibles se puede observar que la aplicación del modelo pedagógico v basado en la teoría de Rosa Elosúa fue satisfactorio en el fortalecimiento de cada una de las competencias.

4.4 ANALISIS DE DATOS

A continuación se presenta un estudio y balance de la prueba inicial y de la prueba final, así mismo una comparación de la cantidad de aciertos, errores y omisiones presentes en las pruebas y en los estudiantes que la presentaron, se plantea a manera de estudio cuantitativo, pero con la finalidad de brindar soporte a las reflexiones y resultados cualitativamente, como estrategia para vislumbrar de una forma más detallada el proceso y el cumplimiento de los objetivos planteados.

GRADO SEXTO				
Curso: 6.04				
ESTUDIANTE	ACIERTOS	ERRORES	OMISIONES	tot. Preguntas
1	15	5	0	20
2	15	5	0	20
3	9	11	0	20
4	14	6	0	20
5	14	6	0	20
6	16	4	0	20
7	12	8	0	20
8	10	9	1	20
9	11	4	5	20
10	6	13	1	20
Promedio	12,2	7,1	0,7	20
porcentaje	61,00	35,50	3,50	100

Tabla 4: Estudio prueba inicial grado 6.04, elaborada por Katherin Vera.

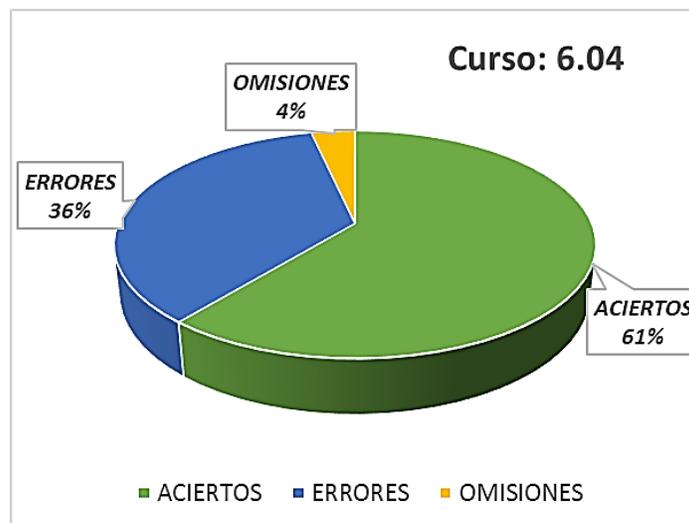


Ilustración 1: en la ilustración 1 del grado 6.04, el valor porcentual para las respuestas correctas fue de un 61%, erróneas con un 36% y omisiones con un 4%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera

Curso: 6.06				
ESTUDIANTE	ACIERTOS	ERRORES	OMISIONES	tot. Preguntas
1	12	8	0	20
2	12	6	2	20
3	8	12	0	20
4	13	6	1	20
5	15	5	0	20
6	15	5	0	20
7	13	6	1	20
8	14	6	0	20
9	13	7	0	20
10	17	3	0	20
Promedio	13,2	6,4	0,4	20
porcentaje	66,00	32,00	2,00	100

Tabla 5: Estudio prueba inicial grado 6.06 elaborada por Katherin Vera

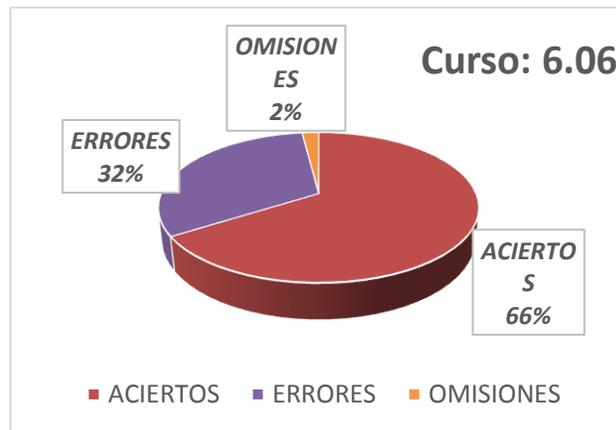


Ilustración 2 Ilustración para el grado 6.07 los valores obtenidos en cuanto a las respuestas correctas, erróneas y las omisiones fueron de 66%, 32% y 2% respectivamente. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete calculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera

Curso: 6.07				
ESTUDIANTE	ACIERTOS	ERRORES	OMISIONES	tot. Preguntas
1	11	9	0	20
2	10	10	0	20
3	15	5	0	20
4	12	8	0	20
5	9	11	0	20
6	16	4	0	20
7	14	4	2	20
8	14	6	0	20
9	11	8	1	20
10	12	8	0	20
Promedio	12,4	7,3	0,3	20
porcentaje	62,00	36,50	1,50	100

Tabla 6: Estudio prueba inicial grado 6.07 elaborada por Katherin Vera

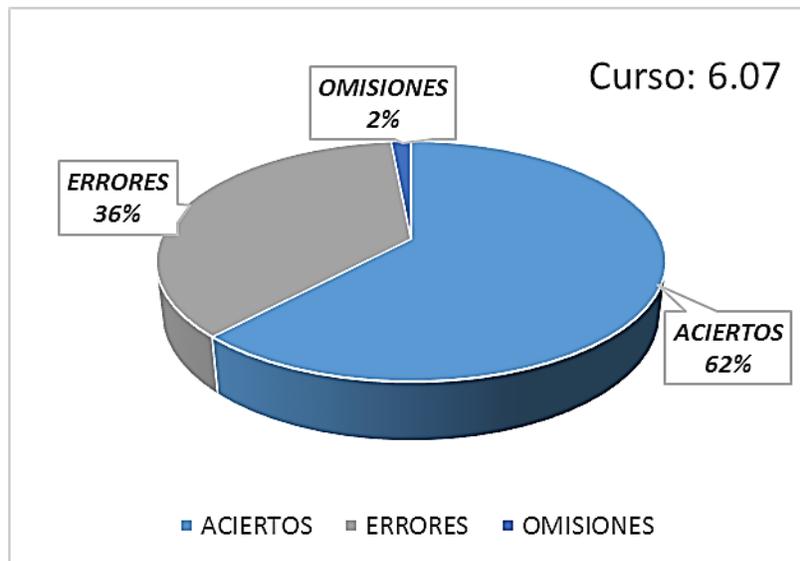


Ilustración 3: se aprecia que para el curso 6.07 graficado en la ilustración 3 el porcentaje de respuestas correctas fue de un 62%, erróneas con 36% y omitidas con un 2%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete calculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera

GRADO ONCE				
Curso: 11.03				
ESTUDIANTE	ACIERTOS	ERRORES	OMISIONES	tot. Preguntas
1	17	3	0	20
2	13	7	0	20
3	14	6	0	20
4	12	7	1	20
5	18	2	0	20
6	16	4	0	20
7	16	4	0	20
8	16	4	0	20
9	15	5	0	20
10	14	6	0	20
Promedio	15,1	4,8	0,1	20
porcentaje	75,50	24,00	0,50	100

Tabla 7: Estudio prueba inicial grado 11.03 elaborada por Katherin Vera

GRADO SEXTO				
Curso: 6.04				
ESTUDIANTE	ACIERTOS	ERRORES	OMISIONES	tot. Preguntas
1	27	0	0	27
2	22	5	0	27
3	21	5	1	27
4	26	1	0	27
5	25	2	0	27
6	25	2	0	27
7	19	7	1	27
8	23	4	0	27
9	23	3	1	27
10	16	8	3	27
11	21	5	1	27
12	14	13	0	27
13	22	5	0	27
14	24	3	0	27
15	19	8	0	27
16	23	4	0	27
17	21	6	0	27
18	19	8	0	27
19	20	7	0	27
20	20	7	0	27
21	23	4	0	27
22	22	5	0	27
23	24	3	0	27
24	23	3	1	27
25	25	2	0	27
26	27	0	0	27
27	21	6	0	27
28	21	6	0	27
29	20	7	0	27
30	25	1	1	27
31	23	4	0	27
32	24	3	0	27
33	20	7	0	27
34	19	6	2	27
Promedio	21,9705882	4,70588235	0,32352941	27
porcentaje	81,37	17,43	1,20	100

PRUEBA FINAL

Tabla 8: Estudio de la prueba final 6.04 elaborada por Katherin Vera

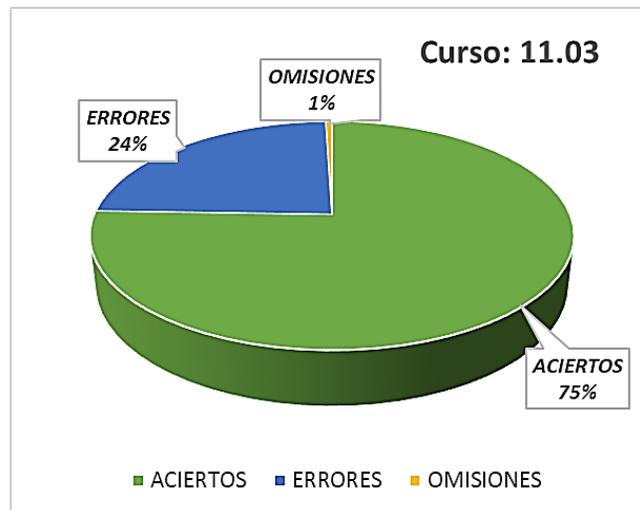


Ilustración 4: en cuanto al grafico del curso 11.03 los porcentajes de respuestas correctas, erróneas y omitidas fue de 75%, 24% y 1%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete calculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera

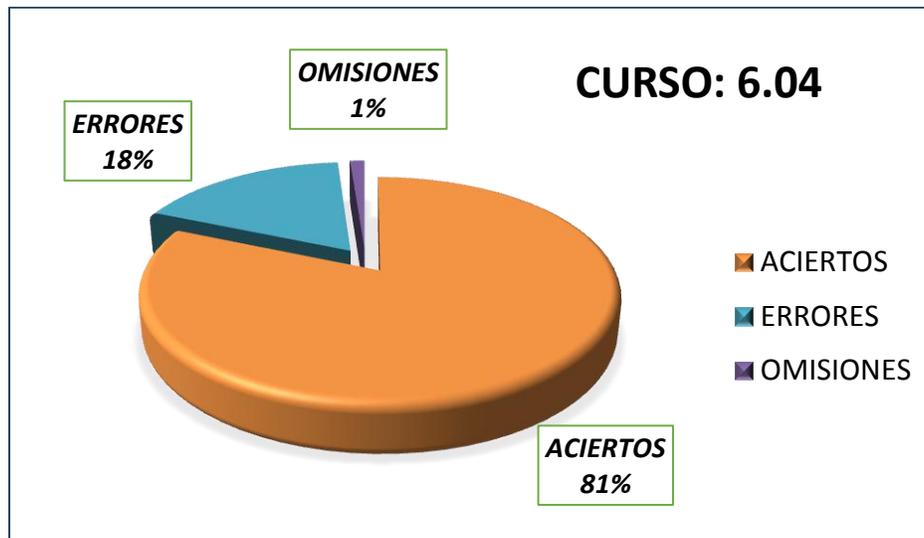


Ilustración 5: en la ilustración 5 del grado 6.04, el valor porcentual para las respuestas correctas fue de 81%, erróneas con un 18% y omisiones con un 1%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y generación del gráfico. Diseño Katherin Vera.

Curso: 6.06				
ESTUDIANTE	ACIERTOS	ERRORES	OMISIONES	tot. Preguntas
1	19	8	0	27
2	20	6	1	27
3	12	14	1	27
4	18	9	0	27
5	19	8	0	27
6	21	6	0	27
7	18	9	0	27
8	18	7	2	27
9	20	6	1	27
10	23	3	1	27
11	17	10	0	27
12	19	8	0	27
13	17	10	0	27
14	19	8	0	27
15	20	7	0	27
16	15	9	3	27
17	24	3	0	27
18	19	8	0	27
19	21	6	0	27
20	23	4	0	27
21	14	13	0	27
22	15	12	0	27
23	22	4	1	27
24	22	5	0	27
25	23	4	0	27
26	18	9	0	27
27	20	6	1	27
28	21	5	1	27
29	22	3	2	27
30	18	7	2	27
31	19	8	0	27
32	20	6	1	27
33	17	10	0	27
Promedio	19,1818182	7,3030303	0,51515152	27
porcentaje	71,04	27,05	1,91	100

Tabla 9: Estudio prueba final 6.06 elaborada por Katherin Vera



Ilustración 6: para la ilustración 6 del grado 6.06, el valor porcentual de las respuestas correctas fue de 71%, erróneas con un 27% y omisiones con un 2%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y gráfico. Diseño Katherin Vera

Curso: 6.05				
ESTUDIANTE	ACIERTOS	ERRORES	OMISIONES	tot. Preguntas
1	21	5	1	27
2	24	3	0	27
3	23	4	0	27
4	19	8	0	27
5	21	6	0	27
6	17	8	2	27
7	19	8	0	27
8	14	13	0	27
9	11	16	0	27
10	25	2	0	27
11	22	5	0	27
12	12	15	0	27
13	10	16	1	27
14	11	16	0	27
15	22	5	0	27
16	16	11	0	27
17	18	8	1	27
18	17	10	0	27
19	17	10	0	27
20	18	9	0	27
21	19	8	0	27
22	14	12	1	27
23	19	8	0	27
24	9	18	0	27
25	17	9	1	27
26	24	3	0	27
27	6	19	2	27
28	7	20	0	27
29	10	17	0	27
30	11	14	2	27
31	8	18	1	27
32	11	14	2	27
Promedio	16	10,5625	0,4375	27
porcentaje	59,26	39,12	1,62	100

Tabla 10: Estudio prueba final 6.05 elaborada por Katherin Vera



Ilustración 7: para la ilustración 7 del grado 6.05, el valor porcentual de las respuestas correctas fue de 59%, erróneas con un 27% y omisiones con un 2%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y gráfico. Diseño Katherin Vera

GRADO ONCE				
Curso: 11.03				
ESTUDIANTE	ACIERTOS	ERRORES	OMISIONES	tot. Preguntas
1	23	2	0	25
2	20	5	0	25
3	18	7	0	25
4	23	2	0	25
5	23	2	0	25
6	12	13	0	25
7	21	4	0	25
8	20	5	0	25
9	22	3	0	25
10	21	4	0	25
11	24	1	0	25
12	21	4	0	25
13	22	3	0	25
14	20	5	0	25
15	20	5	0	25
16	21	4	0	25
17	21	4	0	25
18	21	4	0	25
19	19	5	1	25
20	22	3	0	25
21	22	3	0	25
22	20	5	0	25
23	21	4	0	25
24	21	4	0	25
25	23	1	1	25
26	19	6	0	25
27	22	3	0	25
28	23	2	0	25
29	21	4	0	25
30	22	3	0	25
31	22	3	0	25
32	23	2	0	25
33	24	1	0	25
34	22	3	0	25
35	24	1	0	25
36	22	2	1	25
37	22	3	0	25
Promedio	21,2702703	3,64864865	0,08108108	25
porcentaje	85,08	14,59	0,32	100

Tabla 11: Estudio prueba final 11.03 elaborada por Katherin Vera

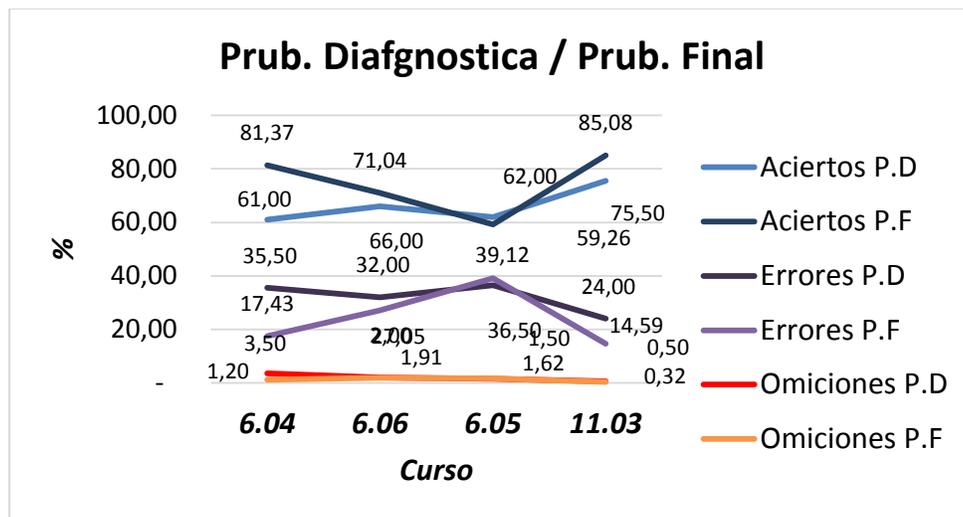


Ilustración 8: para la ilustración 8 del grado 11.03, el valor porcentual de las respuestas correctas fue de 85%, erróneas con un 15% y omisiones con un 0%. Estos valores han sido aproximados automáticamente por el paquete de cálculo Excel para un mejor manejo y gráfico. Diseño Katherin Vera

COMPARATIVA

Cursos	Aciertos P.D	Aciertos P.F	Errores P.D	Errores P.F	Omiciones P.D	Omiciones P.F
6.04	61,00	81,37	35,50	17,43	3,50	1,20
6.06	66,00	71,04	32,00	27,05	2,00	1,91
6.05	62,00	59,26	36,50	39,12	1,50	1,62
11.03	75,50	85,08	24,00	14,59	0,50	0,32

Tabla 12: Comparativa prueba inicial y prueba final elaborada por Katherin Vera



*P.D (Prueba Diagnóstica) *P.F (Prueba Final)

Ilustración 9: este grafico ha sido generado realizando una comparación de los porcentajes obtenidos en las pruebas diagnósticas iniciales contra la prueba final aplicadas a los distintos cursos. Esto permite realizar una visualización de los datos obtenidos inicialmente y los obtenidos después en cuanto a las respuestas correctas, erróneas y omitidas haciendo más clara la interpretación del comportamiento de los resultados alcanzados. En cuanto a

los datos generados para el curso 6.04 los porcentajes de respuestas correctas P.D fue de 61% y P.F 81.37%; erróneas P.D 35.5% y P.F 17.43%; omitidas P.D 3.50% Y P.F 1.20%.

Para el curso 6.06 los aciertos P.D 71.04% y P.F 66%; errores P.D 32% y P.F 20.05%; omisiones P.D 2% Y P.F 1.91%. Para los estudiantes del curso 6.05 sus aciertos P.D 62% y P.F 59%; errores P.D 36.50% y P.F 39.12%; omitidas P.D con 1.50% y P.F con 1.62%, cabe mencionar que los resultados del curso 6.05 han llegado a presentan cierto rango variable debido a que dicho grado anteriormente estaba dividido y al ingresar un nuevo número estudiantes generan este margen. Los porcentajes del curso 11.03 en cuanto a respuestas correctas P.D fue de 75.50% y P.F 85.08%; incorrectas P.D 24% y P.F 14%; omitidas P.D con 0.50% y P.F con 0.32%. Esto a grandes rasgos da a entender que los estudiantes de los distintos cursos a través del desarrollo de dicho trabajo lograron mejores resultados hasta llegar a porcentajes elevados de comprensión y producción textual crítica.

4.4.1 Diario de campo (ANEXO 3.5)

El diseño del diario de campo se llevó a cabo utilizando datos de identificación como: lugar, hora, fecha, docente formador, descripción de cada una de las actividades (en este espacio el docente en formación ingresa las distintas observaciones, de acuerdo a la selección de grados con los que se haya encontrado en la jornada), finalmente se encuentra un espacio titulado aportes observados, donde el docente registrará cada uno de los aspectos que se deben resaltar, que hayan sido referente a través del trato con los distintos cursos a su cargo.

El diario de campo se empleó como una estrategia de organización y de selección de la información relevante en cada encuentro con los distintos cursos, apoyó el proceso de registro detallado de información y los distintos aportes observados, el diario de campo dentro de la presente investigación es concebido como una de las variables para la triangulación de resultados y datos finales, pues en él están implícitas las distintas

observaciones, hallazgos y evidencias descubiertas en el aula de clases y en el proceso de intervención.

El formato es el siguiente:

DIARIO DE CAMPO	
LUGAR:	HORA DE INICIO:
FECHA:	HORAFINAL:
DOCENTE FORMADORA:	DOCENTE EN FORMACIÓN:
DESCRIPCIÓN DE CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES:	
APORTES OBSERVADOS:	

4.4.2 CUADRO N° 2 Descripción y análisis de las entrevistas

El siguiente cuadro presenta la respectiva codificación de los estudiantes clave (ANEXO 3.13) el discurso correspondiente a la respuesta de los estudiantes a los interrogantes del uno al ocho, la identificación temas comunes, categorías y subcategorías de los respectivos ítems de la entrevista.

N	INFORMAN	PREGUN	PREGUNT	PREGU	PREGUN	PREGU	PREGUNT	PREGU	PREGUNT
°	TES CLAVE	TA 1	A 2	NTA 3	TA 4	NTA 5	A 6	NTA 7	A 8
1	EFG6-06-1	Pues cuando la profe Kathe llegó, era como que sólo observand o las primeras tres semanas,	Ella es muy responsable, nunca faltó a las clases estuviera engripada, lloviendo, pues segundo, la disciplina ella controla	Normalm ente me encantan las clases de ella, porque no solo nos pone a copiar, ella nos hace	Cuando inicio ella solo miraba, después en los meses de febrero y marzo yaa se fue soltando y empezó a llevarnos a	Me gusta mucho como la profe hace su metodolo gía, ella no solo nos pone a copiar, también trae	Ella yo le daría 4.8, porque es muy buena profesora, Katherin explica bien, nos trae actividades variadas, no nos deja aburrir en las clases.	Depende, si son como la profesora Katherin así como variados si, porque yo en primaria recuerdo que tenía	Lo que normalment e cuesta es el control de disciplina por la cantidad de estudiantes y otra cosa es que uno llegue engripado al

		después como que ya iba participand o más en las clases cuando la profesora Cristina le decía, porque ella de resto estaba ahí sentada, a veces	muy bien la disciplina, tiene una capacidad para expresión oral.	actividade s dinámicas , nos enseña poemas, hacemos carteleras en grupo.	la biblioteca, leer y hacer actividade s de acuerdo a las lecturas, nos trae fotocopias, talleres, ahora último, nos ha	carteleras, nos da una hoja y nos da una serie de indicacio nes para realizar ejercicio de exposició n, si uno tiene una duda solo		unos profesore s que nos trataban mal, nos andaban gritando, faltaban a clase. Entonces pues me gusta que las practicant es sean	aula de clases y deba gritar o algo así.
--	--	---	--	--	---	--	--	--	---

		<p>participaba en las clases, después se fue soltando y ya como que más participaci ón de su parte.</p>			<p>puesto muchas carteleras, exposicion es para que nosotros vayamos mejorando las distintas capacidade s.</p>	<p>se alza la mano y la profe nos explica y así tengo todo claro, me encanta que ella es más práctica y emplea dibujos y gráficos.</p>		<p>variadas que tengan muchas actividade s, que no sean gritonas.</p>	
--	--	---	--	--	--	--	--	---	--

2	EFG6-06-2	Llegó muy bien, bien presentada, buena actitud, saludó, nunca estuvo brava, nos explicó, miraba los temas que la profesora Cristina	Explicaba muy bien era muy atenta con los estudiantes, si necesitábamos algo ella nos atendía y así.	Ella traía cada uno de sus temas bien preparado s y nos explicaba muy bien en el tiempo que teníamos de clase.	A ella se le veía que sabía mucho de las cosas que nos enseñaba, por eso sus explicaciones eran buenas.	Fueron clases divertidas muy bien explicada s, bonitas, os explica de manera que todos entendamos, que pensemos y que nos haga reflexiona	Algunas evaluaciones fueron difíciles pues era de todo lo que habíamos visto, los temas.	Si, uno conoce nuevos profesore s, ellos son también como nuestros amigos y nos orientan nos explican y nos traen	Un poquito en el genio, pero no es culpa de ella porque los niños a veces no hacen caso y no se callan.
---	-----------	---	--	--	---	---	--	---	---

		nos estaba dando y nos llegó con nuevos temas.				r, las evaluaciones son buenas nos explica.		actividades, ellos nos enseñan de forma divertida las cosas, por ejemplo, nos enseñaron las tildes, decían ¿Dónde lleva	
--	--	--	--	--	--	---	--	---	--

								<p>mamá la tilde? Y si no entendía mos ellos nos hacían el sonido con las manos y así entendía mos.</p>	
3	EFG6-06-3	Fue algo	Ella fue una	Durante	Tomaba en	Si, utilizó	Todo subió,	Si porque	El

		muy llamativo ya que íbamos aprender de una forma distinta ya que no solo era leer y copiar sino que era con temáticas	persona muy segura de lo que iba a hacer en qué momento lo iba a hacer, como lo tenía que hacer, traía todo preparado, todo planeado, sus trabajos,	el espacio lo fue dividiendo en partes, sacó para trabajo, evaluaciones, nos cambió mucho porque nos ayudó a fortalecer	cuenta que les gustará para que les llamara la atención y pudieran realizar su actividad. Ella sabía porque siempre que uno le preguntaba ella le daba el	buena metodología distinta a la de la profesora, ellos trabajaron con el saber hacer a partir de los juegos y de la práctica.	antes era más bajo el desempeño, ahora mejoró, dieron mejores notas, comportamientos, se esforzaron.	ellos nos ayudan a cambiar todo.	comportamiento no es culpa de ellos porque es culpa de los alumnos porque ven a los practicantes y no creen que se deban portar bien, pero a medida que
--	--	--	---	---	---	---	--	----------------------------------	---

		<p>más diferentes, actividades de educación, ella se presentó y nos explicó un nuevo método con otros espacios.</p>	<p>sus talleres, todo fue muy bonito cuando ella empezó ya cambiamos un poco la temática porque siempre era copiar y hacer el trabajo con ella siempre eran más</p>	<p>vocabulario, la letra.</p>	<p>concepto exacto de lo que salía en los libros.</p>				<p>pasa el tiempo los estudiantes ya le van haciendo más caso y saben cómo comportarse .</p>
--	--	---	---	-------------------------------	---	--	--	--	--

			actividades, dibujos.						
4	EFG6-05-1	Al principio pues todos la veían y nos acercábamos y nos presentábamos, las primeras semanas repasábamos	Al principio todos éramos callados esperando que pasaba.	Chévere! Ya después de un tiempo le tomamos confianza y usted fue muy paciente.	Sí, porque uno se podía acercar y preguntarle algo y sabía, no se quedaba en blanco, nos daba ejemplos y definicion	La clases iniciaban con una explicación, utilizaba el tablero, luego le preguntaba a los niños si entendían	Evaluaba tareas, trabajos, creación de cuentos, evaluaciones.	Sí, porque un practicante es una ayuda para el profesor y para los estudiantes ya que ellos se pueden	Ninguno.

		os los verbos los adjetivos, temas así para ir adelantand o un poco.			es.	sobre los temas, a través de las preguntas realizaba ejercicios de correcció n.		como acostumb rar a un cambio.	
5	EFG6-05-2	La primera impresión cuando se presentó se	Ser paciente saber explicar, se veía que	Ella le hablaba a todo el salón	Sí, siempre sabía de lo que	Primero daba un ejemplo, después	Haciendo lecturas, evaluaciones , trabajos,	Sí, porque uno conoce personas	Ninguno. Porque yo siempre te veo atenta

		<p>notó que sabía porque usó palabras, técnicas, se ve muy amable muy cariñosa y me encanta cómo explica.</p>	<p>sabía los temas que iba a dictar.</p>	<p>presentab a el tema, explicaba muy bien y nosotros le entendíam os.</p>	<p>hablaba, ella siempre demostrab a sus conocimie ntos.</p>	<p>lo ponía en el pizarrón para tomar apuntes y así entender mejor.</p>	<p>haciendo actividades como arboles familiares.</p>	<p>nuevas y uno sabe que quieren cumplir un sueño y uno sabe que es la prueba que ellos necesitan pasar, se siente orgullo.</p>	<p>muy profesional.</p>
--	--	---	--	--	--	---	--	---	-----------------------------

6	EFG6-05-3	Al llegar nos motivó muchísimo pues llegó con un buen carisma y eso nos ayudó bastante. En las primeras semanas se presentó	Fue muy carismática y motivaba bastante.	Para cada punto era un tiempo específico para resolver y comprender.	Si nos respondía con seguridad cada cosa que se le preguntaba.	A veces nos hacia las clases por medio de mapas conceptuales, de cuentos, textos, talleres o del libro.	Por tareas, talleres, escritura de cuentos, trabajo en clase.	Sí, porque además de que le ayudan a los docentes nos explican muy bien y de una forma más motivadora.	Ninguno.
---	-----------	---	--	--	--	---	---	--	----------

		hicimos talleres, tareas lo que no entendíamos ella nos explicaba.							
7	EFG6-04-1	La primera impresión fue muy buena porque se veía que ella era muy social	Responsabilidad, compañerismo, solidaridad y explica muy bien.	La clase primero leíamos un texto, nos explicaba, copiábamos algún	Si, porque ella nos explicaba muy bien.	Ella nos llegaba saludaba, primero nos decía que tema íbamos a	Ella nos ponía a hacer cuentos creativamente, nos hacía evaluaciones escritas.	Sí, porque es algo muy bueno, porque el practicante nos puede	Ninguno.

		que cada clase que íbamos a tener con ella sería muy divertida y saldríamos de copiar y copiar a toda hora.		ejercicio, un ejemplo y pues así se manejaba en la clase.		trabajar escribíamos algo leíamos algo, si no entendíamos ella nos explicaba, nos dejaba talleres, tareas.		enseñar nuevas cosas, podemos divertirnos.	
8	EMG6-04-2	Fue una buena	Va a ser muy buena	Divertidas, hacia	Si, porque si ella no	Todo era en forma	Si nos quedaba algo	Si porque así ellos	Ninguno.

		percepción porque usted sabe explicar bastante y cada vez iba poniendo mejores actividades .	profesora porque explicaba con tareas talleres, carteleras, todo bien explicado.	juegos, lecturas para mejorar.	lo supiera tendría que informarle a la profe Cristina.	divertida, llegaba y saludaba se presentab a ponía fecha, título después se apoyaba de los libros y así trabajaba	incompleto ella nos daba plazo para presentar y así obtener mejores notas, carteleras, tareas, talleres.	nos pueden enseñar más de lo que nos enseña la profesora.	
--	--	--	---	---	--	---	---	---	--

						mos.			
9	EMG11-03	Fue de asombro, un espíritu de nuevas acciones porque ya que al ver una persona nueva uno se cuestiona acerca de	Es muy didáctica, es demasiado inteligente, me gusta la manera de relacionarse con los estudiantes y su forma de llevar las situaciones.	Es muy organizada, tiene muy planeadas sus cosas, aprovecha mucho los espacios, pues la verdad no pierde el tiempo.	Ella desarrolla las clases: ella llegaba nos saludaba, ponía el título del tema que iba a desarrollar en la clase,	Si demasiado buena la verdad porque hay muchos profesores que no hacen eso.	Trabajos en grupo, actividades muy didácticas y evaluaciones.	Si la verdad si porque llegan a aprender de nosotros y nosotros de ellos y la verdad eso es lo que hace que una	Llegar con mucha seguridad, organización y buen lenguaje.

		su labor en la institución y en el curso.			hacia el desarrollo del tema y terminaba con una evaluación o con una actividad.			comunidad educativa sea mejor.	
10	EMG6-04	Fue bueno ya que sabe explicar muy bien los temas,	Sabía explicar.	Bueno, ella nos daba respuesta a las distintas	Sí, ella siempre nos respondía bien y nos explicaba	Creativa e interactiva, carteleros, talleres, evaluaciones	Mediante tareas, carteleros, evaluaciones, trabajos, cuentos.	Si, ellos nos pueden enseñar un poco más.	Ninguno.

		llegó y se presentó.		dudas que se tenían.	con dominio.	nes, tareas.			
	ENUNCIADOS COMUNES DIFERENTES IDEAS COMUNES U OPUESTAS	Observación. - Participación. Buena actitud. -Nuevas temáticas. - Llamativo. -Nuevos	- Responsabilidad. -Disciplina. -Expresión oral. Explicaciones claras. -Seguridad al hablar. -Correcta planeación	- Actividades dinámicas. -Buena preparación. Buena explicación. -	- Observación -Visitas a la biblioteca. -Talleres - Fotovopias. - - Carteleros.	- Buena metodología. - Explicaciones - Reflexiones - - Evaluación	- Difíciles -Temas vistos -Mejor desempeño -Tareas -Trabajos -Creaciones -Trabajo en clase -Actividades	- Orientación - Explicación -Cambio -Ayuda - Motivador -Proceso	- -Control de disciplina -Ninguno -Genio - Comportamiento -Atención -Profesional -Seguridad -Autoridad

		<p>métodos.</p> <p>-Buena explicación.</p>	<p>Cambio de metodología.</p> <p>-Didáctica.</p> <p>-Inteligente.</p>	<p>Distribución del tiempo.</p> <p>- Organización.</p>	<p>- Exposiciones.</p> <p>- Dominio temático</p> <p>- Conocimientos</p> <p>- Seguridad.</p>	<p>n</p> <p>-Saber hacer</p> <p>-Juegos</p> <p>-Método de la pregunta</p> <p>- Esquemas conceptuales</p> <p>- presentación de la temática</p>	<p>grupales</p>	<p>de aprendizaje mutuo</p>	
--	--	--	---	--	---	---	-----------------	-----------------------------	--

						- Creatividad			
						- Interacción			
	IDENTIFICACIÓN DE TEMAS ESPECIFICOS Y DE TEMAS PROPUESTOS – Formar grupos	-Actitud. -Nivel de socialización. Nuevas temáticas	-_Disciplina. - Responsabilidad. - Inteligencia.	- Distribución del tiempo. Preparación.	-Talleres - Fotocopias -Carteleras - Exposiciones.	- Metodología - Explicaciones -Juegos - Esquemas	-Temas vistos -Desempeño -Trabajos	-Cambio -Ayuda	-Ninguno -Genio - Comportamiento -Atención -Profesional

						conceptuales - Presentación de la temática - Creatividad			
FORMAR SUBTEMAS SEPARADOS POR CATEGORÍA S DE	- Observación. n. - Participación.	-Planeación. -Didáctica. - Metodología.	- Actividades dinámicas .	- Observación -Dominio temático -	- Reflexión - Evaluación -Sabe	Tareas -Creaciones -Trabajo en clase -Actividades grupales	Orientación - Explicación -	-Control de disciplina -Profesional -Seguridad -Autoridad	

	COMUNES- Y DE OPUESTAS	Nuevos métodos.		Explicaci ón de temáticas. - Organizac ión.	Conocimie ntos -Seguridad	hacer -Método de pregunta		Motivado r -Proceso de aprendiza je mutuo.	
	ORGANIZAR LOS TEMAS COMUNES POR CATEGORÍA S SEGÚN LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS	Percepción del docente	Formación profesional del docente.	Desempe ño del Docente	Didáctica del docente	Métodos	Evaluación	Nivel de aceptació n	Proyeccione s y aspectos por mejorar.

DE LAS PREGUNTAS GENERALES Y DE LOS OBJETIVOS									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 13: Descripción y análisis de entrevistas fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño, elaborada por: Katherin Vera.

4.4.3 TABLA N°3 Identificación de categorías

En esta tabla se ubican más explícitamente el grupo de categorías y subcategorías extraídas del primer grupo de preguntas, está acompañado del contraste con las demás fuentes de recolección de datos como son: el diario de campo, los resultados de la prueba inicial y la prueba diagnóstica y el diario de campo, esto con la finalidad de extraer aspectos comunes entre dichos aspectos y realizarles un debido análisis.

CATEGORÍA	TÍTULO	SUBCATEGORÍAS 1	SUBCATEGORÍAS 2	SUBCATEGORÍAS	CONTRASTE CON DIARIO CAMPO NOTAS DE	CONTRASTE CON RESULTADOS DE PRUEBAS	CONTRASTE CON PARADIGMA ENFOQUE MODELO PEDAGÓGICO
-----------	--------	-----------------	-----------------	---------------	-------------------------------------	-------------------------------------	---

<p>PRIMER A</p>	<p>PERCEPCIÓN DEL DOCENTE</p>	<p>OBSERVACIÓN</p>	<p>PARTICIPACIÓN</p>	<p>NUEVOS MÉTODOS</p>	<p><i>“En general los estudiantes se presentan dispuestos a trabajar y a aprender, les gusta participar y que cada actividad propuesta por el docente sea dinámica y práctica, de esta manera propicie el aprendizaje”.</i> 26/02/18</p>	<p>Los resultados arrojados por la prueba final mostraron un progreso en los distintos aspectos relacionados con los ejes curriculares, en especial por aspectos de producción textual , esto debido a las</p>	<p>“Para Esteve la identidad es de carácter más personal y está arraigada a la apropiación de los métodos educativos y la manera en que son llevados al aula”. Esteve, (1987)</p>
------------------------	-------------------------------	--------------------	----------------------	-----------------------	--	--	---

					<p>-“<i>Los estudiantes deben crear una historia con 10 expresiones que tengan poder sobre cada uno</i>”</p> <p>06/03/18</p>	<p>distintas actividades propuestas por la docente en formación en la etapa de ejecución.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

<p>SEGUNDA</p>	<p>FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE</p>	<p>PLANEACIÓN</p>	<p>METODOLOGÍA</p>	<p>DIDÁCTICA</p>	<p>- “Los estudiantes de sexto grado se mostraron muy motivados por participar en el acto cultural del Día del Idioma, la docente en formación será la encargada del montaje, ensayo y escenografía de las dos obras de teatro principales”.</p> <p>03/04/18</p>	<p>Las distintas temáticas evaluadas en las pruebas fueron resultado de un proceso de selección de temas propuestos en la unidad proyecto y basados en el modelo pedagógico</p>	<p>El enfoque y el paradigma pedagógico permiten al docente, desarrollar objetivos curriculares, con los cuales relacionar la metodología del aula, los contenidos y sus</p>
-----------------------	---	--------------------------	---------------------------	-------------------------	--	--	--

						<p>creado a partir de la teoría de Rosa Elosua, la formación del docente practicante se vio materializada en los 9 semestres anteriores en los cuales sirvieron para crear y</p>	<p>respectivas bases epistemológicas, partiendo de unos propósitos con los cuales busca potenciar sus capacidades a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, y</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

						fortalecer estructuras y constructos que servirán en la labor como futuros profesionales.	de este modo, fortalecer las prácticas pedagógicas que orienta
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>TERCER A</p>	<p>DESEMPEÑO DEL DOCENTE</p>	<p>ACTIVIDADES DINÁMICAS</p>	<p>EXPLICACIÓN</p>	<p>ORGANIZACIÓN</p>	<p><i>“Se inició con el desarrollo de la temática propuesta para este día: El cuento, con la lectura e interpretación de un esquema que contenía los aspectos más relevantes de la temática”.</i> 20/03/18 <i>-Organización del aula de clase,</i></p>	<p>Las distintas actividades, explicación y aspectos de organización dieron pie para que los estudiantes comprendieran de una forma más específica y clara los distintos temas y de</p>	<p>La organización consiste en la ambientación del aula de clases, disposición por parte de los estudiantes y el docente para iniciar con las actividades.</p>
------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------	----------------------------	--	--	--

					<p><i>mediante una mesa redonda con el fin de que todos los estudiantes puedan verse entre sí, ver al docente y tener visibilidad de las imágenes que se vayan a proyectar en el tablero</i></p> <p>20/03/18</p>	<p>esta manera al momento de ser evaluados mostraran un buen desempeño</p>	
CUARTA	DIDÁCTICA DEL DOCENTE	OBSERVACIÓN	DOMINIO TEMÁTICO	SEGURIDAD	<p><i>“La docente en formación realizo la lectura y</i></p>	<p>Para obtener unos resultados</p>	<p>Se hace necesario conocer a los</p>

					<p><i>explicación de un esquema conceptual sobre "El cuento".</i></p> <p>22/03/18</p>	<p>evaluativos</p> <p>acordes con el proceso de formación, el docente debe poseer el conocimiento y las distintas estrategias adecuadas para que los estudiantes se contagien de su espíritu y aprendan con</p>	<p>niños y niñas para poder formular un problema y la forma de solucionarlo por las vías de la comunicación o la expresión de textos lingüísticos o no; o bien para construir</p>
--	--	--	--	--	---	---	---

						la mayor disposición.	una situación real de aprendizaje. (Gómez Benítez, 2004)
--	--	--	--	--	--	------------------------------	--

QUINTA	MÉTODOS	REFLEXIÓN	MÉTODO DE PREGUNTA	EVALUACIÓN	<p><i>“La docente realizó la recuperación de la evaluación de lectura en voz alta”. 11/04/18</i></p>	<p>Los distintos métodos ejecutados en los distintos planes de clase sirvieron de apoyo para que los estudiantes obtuvieran unos resultados favorables en la prueba final.</p>	<p>El papel del maestro como investigador activo en su propia aula; es hacer una reflexión profunda y permanente de los procesos de enseñanza aprendizaje en las clases</p>
--------	---------	-----------	--------------------	------------	--	---	---

							(identificar y escribir problemas, resolver situaciones ambiguas, realizar estudios de caso, etc.)
--	--	--	--	--	--	--	--

SEXTA	EVALUACIÓN	ACTIVIDADES GRUPALES	CREACIONES	TRABAJO EN CLASE	<p><i>“Se entregó a los estudiantes las instrucciones del ejercicio a realizar como complemento de la temática de los medios de comunicación, se realizó la distribución de los grupos de trabajo y de las respectivas temáticas a escoger: programa de televisión,</i></p>	<p>Las actividades grupales, de producción y el trabajo en clase representan pautas fundamentales para el proceso de retroalimentación y para un resultado favorable en</p>	<p>LA EVALUACIÓN es requisito fundamental en en los procesos del modelo pedagógico didáctico, ya que se debe realizar a lo largo del proceso de enseñanza y</p>
-------	------------	----------------------	------------	------------------	---	--	---

					<i>conversación telefónica, programa radial, la actividad partirá de un ejercicio de improvisación donde los estudiantes serán los encargados de asumir los roles y crear un discurso apropiado para cada papel y contexto”.</i> 17/05/18	los distintos procesos evaluativos.	al final de cada etapa, y no solo debe estar enfocado al cumplimiento de la adquisición de la información que constituye las temáticas abordadas, sino en el
--	--	--	--	--	--	--	--

							desarrollo de las competencias pertinentes y proyectadas para los estudiantes.
--	--	--	--	--	--	--	--

SEPTIMA	NIVEL DE ACEPTACIÓN	ORIENTACIÓN	MOTIVACIÓN	PROCESO DE APRENDIZAJE MUTUO	<p><i>“En general los estudiantes se presentan dispuestos a trabajar y a aprender, les gusta participar y que cada actividad propuesta por el docente sea dinámica y práctica, de esta manera propicie el aprendizaje”.</i></p> <p>26/02/18</p>	<p>El nivel de disposición de los estudiantes con el docente en formación, hace de todos los procesos a desarrollar algo más ameno e interactivo.</p>	<p>El tema de la Identidad docente tiene unas implicaciones muy significativas pues representa también, la forma en que los educadores viven su labor y</p>
---------	---------------------	-------------	------------	------------------------------	---	--	---

							transmiten su actitud a sus estudiantes, en relación con lo cual Esteve, (1987) define la identidad docente como la manera en que los docentes viven “subjetivame nte su trabajo
--	--	--	--	--	--	--	--

							y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción”, Para Esteve la identidad es de carácter más personal y está arraigada a la apropiación de los métodos
--	--	--	--	--	--	--	--

							educativos y la manera en que son llevados al aula.
--	--	--	--	--	--	--	---

OCTAVA	PROYECCIONES Y ASPECTOS POR MEJORAR	DISCIPLINA	SEGURIDAD	AUTORIDAD	“En el transcurso de la revisión, hubo 2 estudiantes Brayan y Julián, que realizaron actos irrespetuosos contra la docente en formación y sus compañeros. La docente en formación procedió a realizar la respectiva anotación en el anecdotario, la	Todos aquellos estudiantes que no prestaron la atención, por generar diversos actos de indisciplina, constituyeron unos de los pocos que tuvieron resultados	Entonces, la Identidad profesional no surge espontáneamente ni se obtiene de manera automática, sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y
--------	-------------------------------------	------------	-----------	-----------	---	--	---

					<p>docente Cristina llegó y les realizó el respectivo llamado de atención". 26/02/18</p>	<p>poco favorables tanto en la prueba inicial como en la final.</p>	<p>sostenido en el tiempo, que comprende muchos elementos que hacen del formador un ser idóneo en su labor y Competente en el mundo laboral.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 14: Identificación de categoría fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño, elaborada por: Katherin Vera.

4.4.4 Resultados

De acuerdo a los distintos análisis realizados para la obtención y clasificación de la información referente a la etapa final de la investigación relacionada con la evaluación de la propuesta, se optó por emplear un instrumento demasiado eficiente para la compilación e indagación de la información, la entrevista, donde una selección de 10 estudiantes de los grados sexto y once de la sede José Rafael Faria Bermúdez perteneciente al colegio Provincial San José, relató desde su punto de vista y orientado por una serie de enunciados o preguntas cómo fue su experiencia como estudiante desde distintas perspectivas, en compañía de la docente en formación, para ello autorizo a la recolección de la información a través de consentimiento firmado, tuvo conocimiento preliminar de los distintos enunciados y accedió a responderlos.

Luego de obtenida la información se realizó la transcripción de todas las entrevistas, la codificación de los estudiantes y el montaje de los datos a una primera tabla, donde se extrajeron las temáticas comunes, subcategoría y categorías; luego de previsto esto último se realizó el análisis en la siguiente tabla de categorías donde a su vez cada una se sustentó con información existente en el diario de campo, en los distintos resultados de la prueba inicial o final y en el marco teórico pedagógico. A continuación la selección de estas categorías:

1-PRIMERA CATEGORÍA: Percepción del docente.

Marco teórico (ANEXO 2.6) Los resultados arrojados por la prueba final mostraron un progreso en los distintos aspectos relacionados con los ejes curriculares, en especial por aspectos de producción textual, esto debido a las distintas actividades propuestas por la docente en formación en la etapa de ejecución.

“Para Esteve la identidad es de carácter más personal y está arraigada a la apropiación de los métodos educativos y la manera en que son llevados al aula”. Esteve, (1987)

Con relación a este aspecto en el diario de Campo (ANEXO 3.5) se puede observar que “*En general los estudiantes se presentan dispuestos a trabajar y a aprender, les gusta participar y que cada actividad propuesta por el docente sea dinámica y práctica, de esta manera propicie el aprendizaje*”. 26/02/18-“*Los estudiantes deben crear una historia con 10 expresiones que tengan poder sobre cada uno*” 06/03/18 y en la entrevista (ANEXO 3.9-3.10) se afirma que en esta categoría, los estudiantes se encargaron de narrar cuáles fueron sus respectivas impresiones al ver por primera vez la docente en formación y cuál fue el procedimiento que ella siguió para realizar el proceso de afianzamiento tanto con la institución como con el aula de clase.

Subcategorías

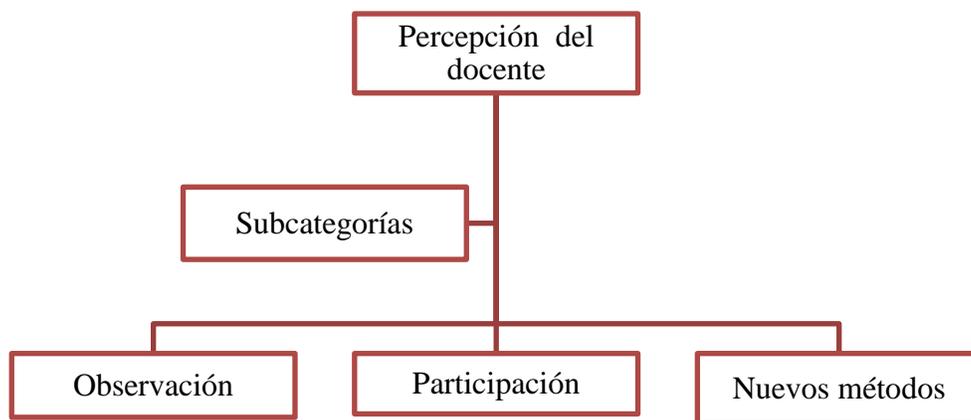


Ilustración 10: Subcategorías 1 Diseño Katherin Vera

2- SEGUNDA CATEGORÍA: Formación profesional del docente

El enfoque y el paradigma pedagógico permiten al docente, desarrollar objetivos curriculares, con los cuales relacionar la metodología del aula, los contenidos y sus respectivas bases epistemológicas, partiendo de unos propósitos con los cuales busca potenciar sus capacidades a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, y de este modo, fortalecer las prácticas pedagógicas que orienta. Las distintas temáticas evaluadas en las pruebas fueron resultado de un proceso de selección de temas propuestos en la unidad proyecto y basados en el modelo pedagógico creado a partir de la teoría de Rosa Elosua, la formación del docente practicante se vio materializada en los 9 semestres anteriores en los cuales sirvieron para crear y fortalecer estructuras y constructos que servirán en la labor como futuros profesionales. Respecto a esto en diario de campo se sustenta lo anterior afirmando (ANEXO 3.5) - *“Los estudiantes de sexto grado se mostraron muy motivados por participar en el acto cultural del Día del Idioma, la docente en formación será la encargada del montaje, ensayo y escenografía de las dos obras de teatro principales”*. 03/04/18 y en las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) En esta categoría los estudiantes narraron aspectos acerca del dominio que mostraba la docente en formación con relación al desempeño en cada una de sus clases, si la metodología empleada demostraba un preparación previa y un estudio detallado y de secuencia didáctica.

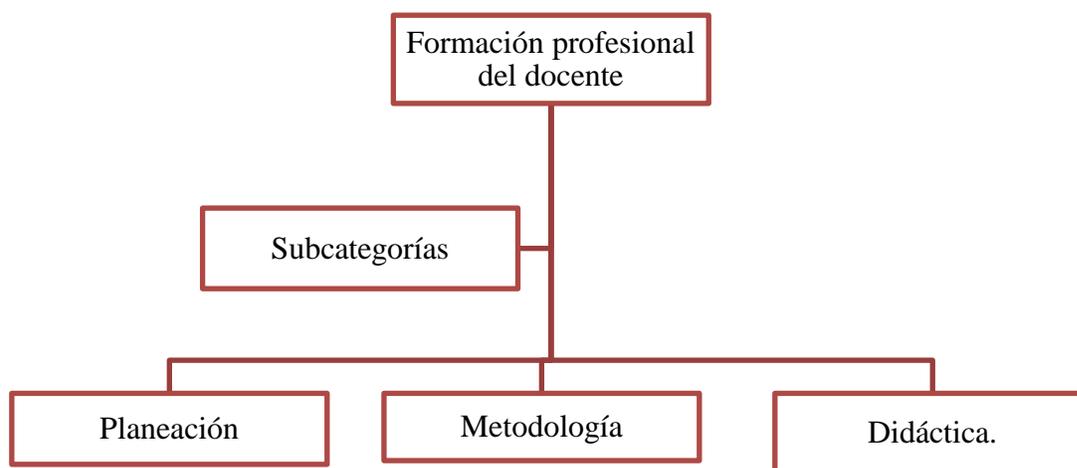


Ilustración 11: Subcategoría 2 Diseño Katherin Vera

3- TERCERA CATEGORÍA: Desempeño del docente

La organización consiste en la ambientación del aula de clases, disposición por parte de los estudiantes y el docente para iniciar con las actividades. Las distintas actividades, explicación y aspectos de organización dieron pie para que los estudiantes comprendieran de una forma más específica y clara los distintos temas y de esta manera al momento de ser evaluados mostraran un buen desempeño. Esto se evidencio en el diario de Campo (ANEXO 3.5) de la siguiente manera *“Se inició con el desarrollo de la temática propuesta para este día: El cuento, con la lectura e interpretación de un esquema que contenía los aspectos más relevantes de la temática”*. 20/03/18

*-Organización del aula de clase, mediante una mesa redonda con el fin de que todos los estudiantes puedan verse entre sí, ver al docente y tener visibilidad de las imágenes que se vayan a proyectar en el tablero*20/03/18 y en las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) se encontró que todos los estudiantes presentaron un mutuo acuerdo en que el desempeño del docente en la etapa de intervención fue adecuado, como sustento a todas esas premisas se encuentran los procedimientos de organización, preparación, explicación, distribución del tiempo, entre otros.

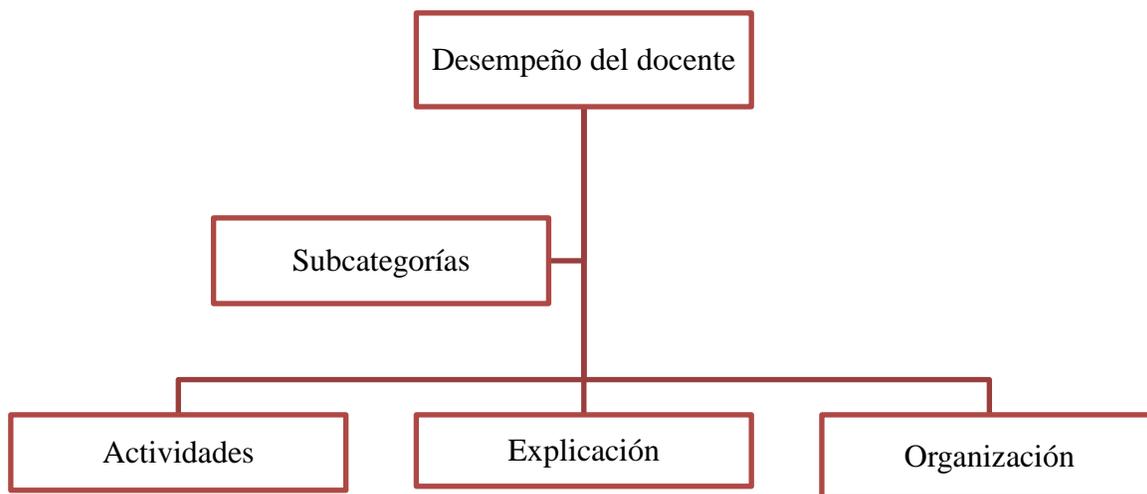


Ilustración 12: Subcategoría 3 Diseño Katherin Vera

4- CUARTA CATEGORÍA: Didáctica del docente

Se hace necesario conocer a los niños y niñas para poder formular un problema y la forma de solucionarlo por las vías de la comunicación o la expresión de textos lingüísticos o no; o bien para construir una situación real de aprendizaje. (Gómez Benítez, 2004).

Para obtener unos resultados evaluativos acordes con el proceso de formación, el docente debe poseer el conocimiento y las distintas estrategias adecuadas para que los estudiantes se contagien de su espíritu y aprendan con la mayor disposición. En el diario de Campo (ANEXO 3.5) se afirma que *“La docente en formación realizo la lectura y explicación de un esquema conceptual sobre El cuento”*. 22/03/18 y en las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) se puede denotar que de acuerdo a esta categoría los estudiantes afirmaron que la didáctica que utilizó la docente en formación se vio evidenciada en los

procesos como: Actividades innovadoras, el dominio temático, los conocimientos, la seguridad con que se mostraba ante sus estudiantes, entre otros.

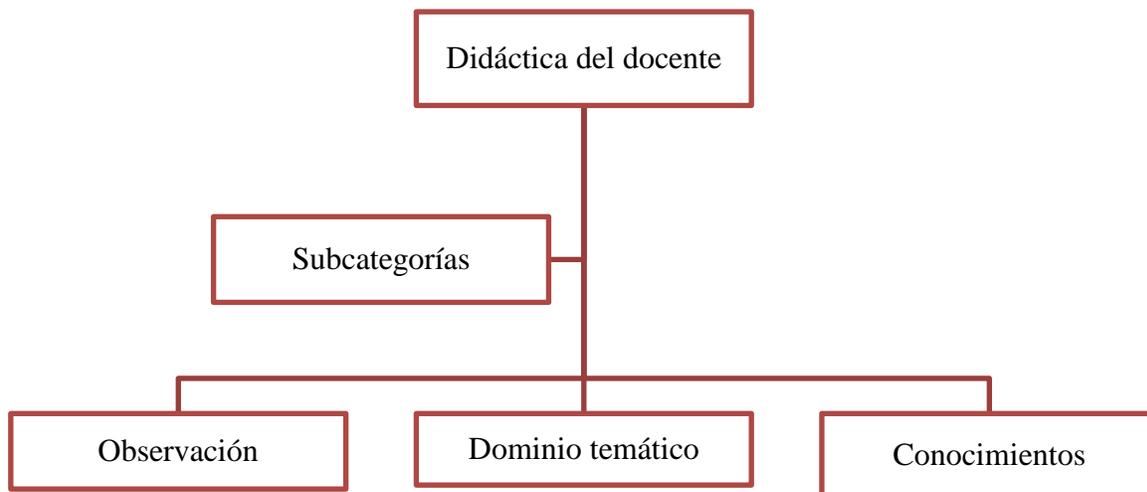


Ilustración 13: Subcategoría 4 Diseño Katherin Vera

5- QUINTA CATEGORÍA: Métodos

El papel del maestro como investigador activo en su propia aula; es hacer una reflexión profunda y permanente de los procesos de enseñanza aprendizaje en las clases (identificar y escribir problemas, resolver situaciones ambiguas, realizar estudios de caso, etc.)

Los distintos métodos ejecutados en los distintos planes de clase sirvieron de apoyo para que los estudiantes obtuvieran unos resultados favorables en la prueba final.

Como sustento a lo anteriormente dicho se evidencia que en el diario de campo (ANEXO 3.5) *“La docente realizó la recuperación de la evaluación de lectura en voz*

alta". 11/04/18 y en las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) se afirma que con referencia a los métodos los estudiantes añadieron que la docente en formación a partir de sus actividades y de los momentos de sus clases mostraba un dominio y una buena organización que los contagiaba a ellos con espíritu para aprender y aprender haciendo.

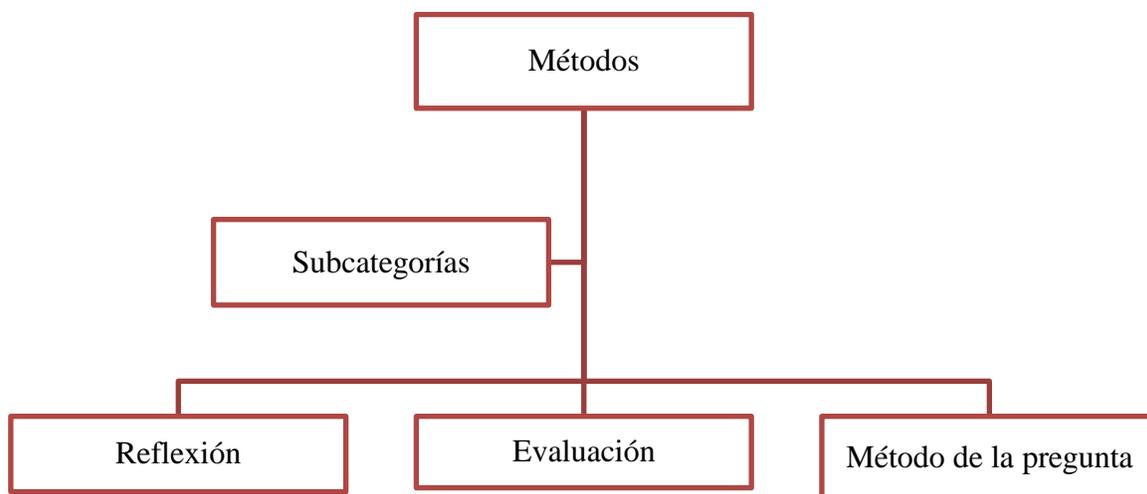


Ilustración 14: Subcategoría 5 Diseño Katherin Vera

6- SEXTA CATEGORÍA: Evaluación

La evaluación se considera requisito fundamental en los procesos del modelo pedagógico didáctico, ya que se debe realizar a lo largo del proceso de enseñanza y al final de cada etapa, y no solo debe estar enfocado al cumplimiento de la adquisición de la información que constituye las temáticas abordadas, sino en el desarrollo de las competencias pertinentes y proyectadas para los estudiantes.

Las actividades grupales, de producción y el trabajo en clase representan pautas fundamentales para el proceso de retroalimentación y para un resultado favorable en los distintos procesos evaluativos. Lo anterior se sustenta partiendo del diario de campo (ANEXO 3.5) donde se afirma que "*Se entregó a los estudiantes las instrucciones del*

ejercicio a realizar como complemento de la temática de los medios de comunicación, se realizó la distribución de los grupos de trabajo y de las respectivas temáticas a escoger: programa de televisión, conversación telefónica, programa radial, la actividad partirá de un ejercicio de improvisación donde los estudiantes serán los encargados de asumir los roles y crear un discurso apropiado para cada papel y contexto”. 17/05/18 y en las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) donde los estudiantes rescatan que el proceso de evaluación se generó al fin de distintas actividades, se trascendió de la típica evaluación pregunta y respuesta y se otorgó a su vez mayor importancia a los procesos de creación de contenidos y de trabajo en clase, todo lo anterior fue sustentado por los estudiantes en sus respuestas de la entrevista.

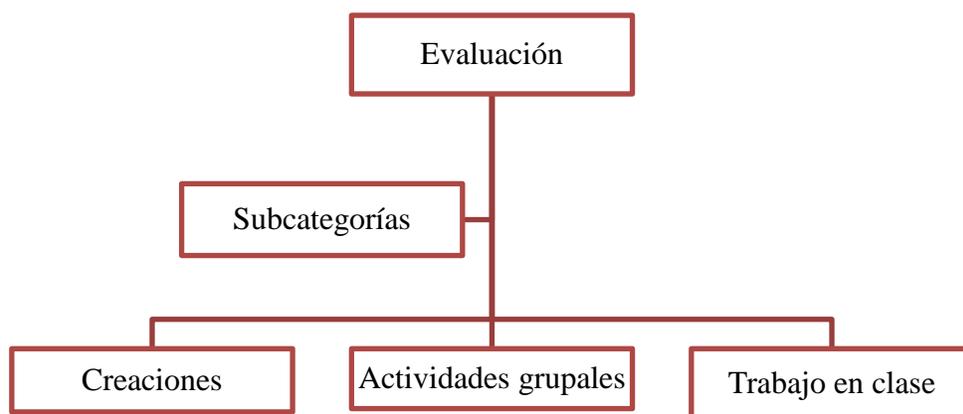


Ilustración 15: Subcategoría 6 Diseño Katherin Vera

7- SÉPTIMA CATEGORÍA: Nivel de aceptación

El tema de la Identidad docente tiene unas implicaciones muy significativas pues representa también, la forma en que los educadores viven su labor y transmiten su actitud a sus estudiantes, en relación con lo cual Esteve, (1987) define la identidad docente como la manera en que los docentes viven “subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción”, Para Esteve la identidad es de carácter más personal y está

arraigada a la apropiación de los métodos educativos y la manera en que son llevados al aula.

El nivel de disposición de los estudiantes con el docente en formación, hace de todos los procesos a desarrollar algo más ameno e interactivo, esto se ve sustentado en el proceso mediante la evidencia del diario de campo (ANEXO 3.5) donde la docente en formación afirma que *“En general los estudiantes se presentan dispuestos a trabajar y a aprender, les gusta participar y que cada actividad propuesta por el docente sea dinámica y práctica, de esta manera propicie el aprendizaje”*. 26/02/18

Con referencia a esta categoría las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) muestran que la mayoría de los estudiantes mostraron mutuo acuerdo con relación a la presencia de docentes en formación en su plantel educativo pues determinaron que ellos tenían una forma muy distinta y didáctica de compartir el conocimiento.



Ilustración 16: Subcategoría 7 Diseño Katherin Vera

8- OCTAVA CATEGORÍA: Proyecciones y aspectos por mejorar

La Identidad profesional no surge espontáneamente ni se obtiene de manera automática, sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que comprende muchos elementos que hacen del formador un ser idóneo en su labor competente en el mundo laboral.

Todos aquellos estudiantes que no prestaron la atención, por generar diversos actos de indisciplina, constituyeron unos de los pocos que tuvieron resultados poco favorables tanto en la prueba inicial como en la final.

Como experiencia que sustenta la información en el Diario de Campo (ANEXO 3.5) se puede observar que *“En el transcurso de la revisión, hubo 2 estudiantes Brayan y Julián, que realizaron actos irrespetuosos contra la docente en formación y sus compañeros. La docente en formación procedió a realizar la respectiva anotación en el anecdotario, la docente Cristina llegó y les realizó el respectivo llamado de atención”*. 26/02/18 y en las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) se vislumbra que en este campo de respuesta los estudiantes señalaron aspectos como, manejo de disciplina, autoridad en el aula y el comportamiento por parte de los estudiantes.



Ilustración 17: Subcategoría 8 Diseño Katherin Vera

4.4.6 Estudio de la entrevista sobre proyecto de investigación

El siguiente cuadro presenta la respectiva codificación de los estudiantes clave (ANEXO 3.13) el discurso correspondiente a la respuesta de los estudiantes a los interrogantes del ocho al doce, la identificación temas comunes, categorías y subcategorías de los respectivos ítems de la entrevista.

CUADRO N° 2 Descripción y análisis de las entrevistas

N°	INFORMANTES CLAVE	PREGUNTA 9	PREGUNTA 10	PREGUNTA 11	PREGUNTA 12
1	EFG6-06-1	Yo como estudiante soy muy buena en eso porque normalmente me ponen a leer un libro extenso el proceso de lectura se me facilita si los temas me gustan.	Primero a partir de explicaciones, usted se paraba en el tablero y explicaba, a partir de lecturas guiadas y preguntas, opiniones, percepciones, partía de allí para decir si estaba bien o mal, después seguía con preguntas para entender las temáticas.	El cuento, El principito, talleres, los libros de sexto, árbol genealógico-mapa conceptual, esquemas conceptuales, cartelera en grupo, escritura de cuentos a partir de otros, talleres de comprensión lectora, taller del principito.	Si, la verdad mucho de eso, la mayoría, por lo menos el cuento a las personas que tienen dificultad para expresarse los puso como que a llegar al máximo con la lectura porque eso nos sirve, también la escritura porque hay algunos que tienen esa letra bien horrible, entonces la iban arreglando a través de los cuentos porque usted los iba

					ayudando y no era a través de planas, porque eran aburridas sino a través de taller.
2	EFG6-06-2	Cuando yo leo, a veces no entiendo y la profe me ayuda a entender, a partir de textos, escritura y otras cosas.	A través de distintos talleres de lecturas, ejercicio de escritura.	El cuento, el secuestro de la bibliotecaria, el principito, los mapas conceptuales, las partes del cuento, cómo escribir un cuento, los medios de comunicación.	Sí, porque la lengua castellana es muy importante para aprendernos a expresar.
3	EFG6-06-3	A partir de la imaginación que ellos tengan, la lectura	Con textos que nos llamaran la atención para que sea más fácil de explicar.	Biografías, cuentos, creación de cuentos, talleres sobre el secuestro de la bibliotecaria y	Si, nos cambió la actitud ya viendo otro punto de vista ya se aprende mejor, con

		<p>porque es el núcleo de la imaginación puede ser más creativo más dinámico más sociable.</p>		<p>el principito, esto nos llevó a ver las cosas desde otro ángulo</p>	<p>otro método.</p>
4	EFG6-05-1	<p>Lectura y escritura influyen así se entiende mejor, la memorización.</p>	<p>Lecturas, creación de cuentos, pasar al tablero.</p>	<p>Al principio categorías gramaticales, poemas, libros, talleres, lecturas.</p>	<p>Sí, porque el lenguaje es algo esencial para la vida porque uno debe saber de los que está hablando y qué significa, uno no puede llegar y decirle a alguien algo que no entiende.</p>
5	EF6G-05-2	<p>Lectura de la escritura, descripción y análisis</p>	<p>Con ejercicios, resúmenes, trabajos, talleres, lecturas,</p>	<p>El principito, el verbo, el cuento, los medios de</p>	<p>Sí, porque uno debe saberse comunicar y para eso es la</p>

		de las cosas.	explicaciones, ejemplos.	comunicación.	lectura.
6	EFG6-05-3	Lectura, escritura y la comprensión.	Mediante talleres, tareas y cuentos que desarrollaba.	Tipos de cuento, géneros literarios, medios de comunicación, el Principito.	Sí, porque en otro grado cualquier pregunta relacionada con lo que aprendí la saber contestar de buena manera.
7	EFG6-04-1	Leer, comprensión, prestar atención, escribir y que a uno le guste leer.	Mediante, cuentos, evaluaciones, talleres y tareas.	El principito, los medios de comunicación, textos líricos.	Si porque son bases para todo el bachillerato, algo fundamental es saber comprender lo que uno está leyendo.
8		Literatura, cuentos,	Talleres.	Verbo, temas liricos, poemas,	Si, porque eso no se lo

		talleres, poemas, fabulas y nuevos temas.		libros.	enseñan a uno todos los días.
9	EMG11-03-1	De acuerdo a su lectura, escritura, desde su punto de vista.	Con los libros, dar la opinión o simplemente argumentar.	Lirica medieval, textos argumentativos, producción de textos, literatura griega.	Si porque muchas personas pueden escoger esta carrera y van a tener que ver estos temas y ayudarán demasiado.
10	EMG6-04-3	De manera creativa, leyendo cuentos poemas.	Carteleras, talleres, trabajos.	Formas literarias, noticia, medios de comunicación, el principito, varios poemas.	Sí, porque eso me puede ayudar a fortalecer mi imaginación para producir textos.

	<p>ENUNCIADOS COMUNES O DIFERENTES- IDEAS COMUNES U OPUESTAS</p>	<p>-Lectura -Imaginación -Creatividad -Escritura -Descripción -Análisis -Comprensión</p>	<p>-Explicaciones -Lecturas guiadas -Opiniones -Talleres y ejercicios de lectura -Creación de cuentos -Carteleras</p>	<p>-Cuento -Talleres -Libros -Mapas conceptuales -Exposiciones -Ejercicios de escritura -Medios de comunicación - Categorías gramaticales -Lírica medieval - Textos argumentativos -Literatura griega</p>	<p>-Ayuda a la corrección de problemas - Perfeccionamiento de la lectura -Importancia de la Lengua Castellana -Nuevos Métodos -Fortalecimiento de procesos</p>
	<p>IDENTIFICACIÓN DE TEMAS ESPECIFICOS Y DE TEMAS</p>	<p>-Imaginación -Creatividad -Descripción -Comprensión</p>	<p>-Lecturas guiadas -Opiniones -Carteleras</p>	<p>-Mapas conceptuales -Exposiciones -Ejercicios de escritura -Medios de comunicación</p>	<p>-Ayuda y corrección de problemas Nuevos métodos</p>

	<p>OPUESTOS –</p> <p>Formar grupos</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Categorías gramaticales -Lírica medieval - Textos argumentativos -Literatura griega 	
	<p>FORMAR</p> <p>SUBTEMAS</p> <p>SEPARADOS POR</p> <p>CATEGORÍAS DE</p> <p>COMUNES- Y DE</p> <p>OPUESTAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis -Escritura -Lectura 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicaciones -Talleres y ejercicios de lectura -Creación de cuentos 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuento -Talleres -Texto argumentativo 	<ul style="list-style-type: none"> -Perfeccionamiento de habilidades -Importancia de la Lengua Castellana. -Fortalecimiento de procesos

	<p>ORGANIZAR LOS TEMAS COMUNES POR CATEGORÍAS SEGÚN LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS DE LAS PREGUNTAS GENERALES Y DE LOS OBJETIVOS</p>	<p>Forma de comprensión y producción de textos críticos</p>	<p>Aplicación por parte del docente en formación</p>	<p>Temas</p>	<p>Valoración de las temáticas</p>
--	---	---	--	--------------	------------------------------------

Tabla 15: Descripción y análisis de las preguntas propuesta pedagógica

4.4.7 TABLA N° Identificación de categorías

Según los temas y subtemas identificados

En esta tabla se ubican más explícitamente el grupo de categorías y subcategorías extraídas del segundo grupo de preguntas, está acompañado del contraste con las demás fuentes de recolección de datos como son: el diario de campo, los resultados de la prueba inicial y la prueba diagnóstica y el diario de campo, esto con la finalidad de extraer aspectos comunes entre dichos aspectos y realizarles un debido análisis.

CATEGORÍA	TÍTULO	SUBCATEGORÍAS 1	SUBCATEGORÍAS 2	SUBCATEGORÍAS	CONTRASTE CON NOTAS DIARIO DE CAMPO	CONTRASTE CON RESULTADOS DE PRUEBAS	CONTRASTE CON PARADIGMA ENFOQUE MODELO PEDAGÓGICO
PRIMERA	Formas de comprensión y producción de textos críticos	Lectura	Escritura	Análisis	<i>“Se inicio la actividad sobre el cuento, esto a partir de la</i>	Las habilidades de lectura, escritura y análisis fueron componentes	Se debe percibir a la lectura como estar en dialogo con otro, y no solamente como una actividad utilitaria que

					<p><i>lectura de “La chica del tranvía” una de las historias que entrega el MEN para la “Generación del posconflicto en Colombia”, se realizó el ejercicio de lectura grupal, la interpretación</i></p>	<p>centrales de la propuesta pedagógica por lo tanto, la mayoría de las unidades didácticas se proyectaron alrededor de estas temáticas y la evaluación final mostró grandes resultados con respecto a estas.</p>	<p>ayuda para la adquisición de conocimiento. Consecuentemente está la COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, la que permite que el estudiante desarrolle la capacidad de entender la información que lee; comprender definiciones, significados, y las</p>
--	--	--	--	--	---	--	--

					<p><i>y la búsqueda de vocabulario desconocido, como compromiso los estudiantes deben realizar los 4 primeros puntos de un taller de comprensión lectora, entre ellos se encuentra la producción de</i></p>	<p>relaciones directas e indirectas de las temáticas estudiadas. Finalmente el estudiante debe desarrollar la INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN y LA CONTEXTUALIZACIÓN de la misma. Estos dos aspectos se enmarcan en una misma dinámica.</p>
--	--	--	--	--	---	--

					<p><i>un texto parecido al trabajado en clase pero que tenga como personajes principales a una estudiante y su maestra”.</i></p> <p><i>01/03/18</i></p>		
SEGUNDA	Aplicación por parte del docente en formación	Explicaciones	Talleres y ejercicios de lectura	Creación de cuentos	<p><i>“Se inició con el desarrollo de la temática propuesta para este día: El</i></p>	La prueba inicial mostró varios déficit con relación a las competencias de	<p>La competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y</p>

					<i>cuento, con una actividad de motivación que consistía en la creación de un cuento de manera grupal, posteriormente por filas los estudiantes realizaron un listado de cuentos que conocían para</i>	producción y más específicamente de textos argumentativos, por tal motivo el proceso de intervención se centró en complementar y fortalecer dichos procesos, este proceso se evidencio en los resultados de la	escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas
--	--	--	--	--	--	---	---

					<i>dar apertura a la temática”</i> <i>20/03/18</i>	prueba final.	
TERCER A	Temas	Talleres	Talleres de escritura	Trabajo con libros	<i>“La docente realizó el respectivo saludo a sus estudiantes, posteriormente proporcionó las indicaciones para el desarrollo del taller titulado</i>	El proceso de intervención estuvo enmarcado por diferentes estrategias que actuaron como medio para aclarar y fortalecer procesos, todo lo anterior	En la práctica pedagógica deben crearse situaciones que motiven al estudiante para que lleve a cabo los procesos de lectura y escritura y todo ejercicio didáctico que se relacione con la comprensión de la lengua; por esta razón

					<p>“A enredar cuentos” donde como primer medida, los estudiantes realizaron una lectura en voz alta, luego de manera grupal, se creo la versión correcta del cuento “Caperucita Roja”, como</p>	<p>evidenciado en la prueba final de forma positiva.</p>	<p>Álvarez, (2000), menciona que el docente debe apropiarse no solo los postulados teóricos ya preestablecidos sino que debe poseer la capacidad de materializarlos a partir de técnicas personalizadas que demuestren su esencia como profesional de la educación, a fin de</p>
--	--	--	--	--	--	---	--

					<i>compromiso, los estudiantes deben inventar otra versión del cuento “Caperucita Roja” además deben escoger otro cuento clásico y realizarle una versión”.</i> 10/04/18		que las formación de las nuevas generaciones se desarrolle integralmente y que el docente incentive y estimule las capacidades del educando solucionar las problemáticas que se le planteen no solo en la escuela sino en el contexto cotidiano.
CUARTA	Valoración de las temáticas	Perfeccionamiento de la	Importancia de la Lengua	Fortalecimiento de procesos	“Los estudiantes	Las percepciones del docente en	De acuerdo con Porlán y Hernández cada

		lectura	Castellana		entregaron las actividades que tenían, la corrección de la evaluación, se realizó la recuperación de la evaluación de lectura en voz alta”. 25/04/18	formación evidentemente son distintas alas del docente en formación del aula, los estudiantes notan esa diferencia y por eso presentan cierto grado de empatía hacia el docente en formación pues este llega a	docente parte de su identidad como profesional en el campo educativo e internaliza los fundamentos de una tendencia pedagógica para llevarlos a la praxis; por ello es necesario considerar la importancia que tienen las nuevas tendencias de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza –
--	--	----------------	-------------------	--	--	---	---

						romper con la rutina y con los distintos procesos, los resultados mejoran debido a los cambios en la interacción de los distintos entes de proceso.	aprendizaje en todas las áreas cognitivas en especial en el área de lengua castellana y el papel que estas en la relación docente- estudiante.
--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 16: Temas y subtemas, categorías. fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño, elaborada por: Katherin Vera.

4.4.7 Resultados

De acuerdo a los distintos análisis realizados para la obtención y clasificación de la información referente a la etapa final de la investigación relacionada con la evaluación de la propuesta, se optó por emplear un instrumento demasiado eficiente para la compilación e indagación de la información, la entrevista, donde una selección de 10 estudiantes de los grados sexto y once de la sede José Rafael Faria Bermúdez perteneciente al colegio Provincial San José, relató desde su punto de vista y orientado por una serie de enunciados o preguntas cómo fue su experiencia como estudiante desde distintas perspectivas, en compañía de la docente en formación, para ello autorizo a la recolección de la información a través de consentimiento firmado, tuvo conocimiento preliminar de los distintos enunciados y accedió a responderlos.

Luego de obtenida la información se realizó la transcripción de todas las entrevistas, la codificación de los estudiantes y el montaje de los datos a una primera tabla, donde se extrajeron las temáticas comunes, subcategoría y categorías; luego de previsto esto último se realizó el análisis en la siguiente tabla de categorías donde a su vez cada una se sustentó con información existente en el diario de campo, en los distintos resultados de la prueba inicial o final y en el marco teórico pedagógico. A continuación la selección de estas categorías:

1-PRIMERA CATEGORÍA Formas de comprensión y producción de textos críticos.

Se debe percibir a la lectura como estar en dialogo con otro, y no solamente como una actividad utilitaria que ayuda para la adquisición de conocimiento.

Consecuentemente está la **COMPRENSIÓN DE LA LECTURA**, la que permite que el estudiante desarrolle la capacidad de entender la información que lee; comprender definiciones, significados, y las relaciones directas e indirectas de las temáticas estudiadas. Finalmente el estudiante debe desarrollar la **INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN** y **LA CONTEXTUALIZACIÓN** de la misma. Estos dos aspectos se enmarcan en una misma dinámica.

Las habilidades de lectura, escritura y análisis fueron componentes centrales de la propuesta pedagógica por lo tanto, la mayoría de las unidades didácticas se proyectaron alrededor de estas temáticas y la evaluación final mostró grandes resultados con respecto a estas.

Como sustento de lo anterior se observó en el Diario de Campo (ANEXO 3.5) que *“Se inició la actividad sobre el cuento, esto a partir de la lectura de “La chica del tranvía” una de las historias que entrega el MEN para la “Generación del posconflicto en Colombia”, se realizó el ejercicio de lectura grupal, la interpretación y la búsqueda de vocabulario desconocido, como compromiso los estudiantes deben realizar los 4 primeros puntos de un taller de comprensión lectora, entre ellos se encuentra la producción de un texto parecido al trabajado en clase pero que tenga como personajes principales a una estudiante y su maestra”. 01/03/18* y en las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) Los estudiantes coincidieron acerca de la incidencia de los procesos de lectura y escritura para el proceso de comprensión y producción de textos críticos, además le dieron valor a la creatividad y al análisis de situaciones.

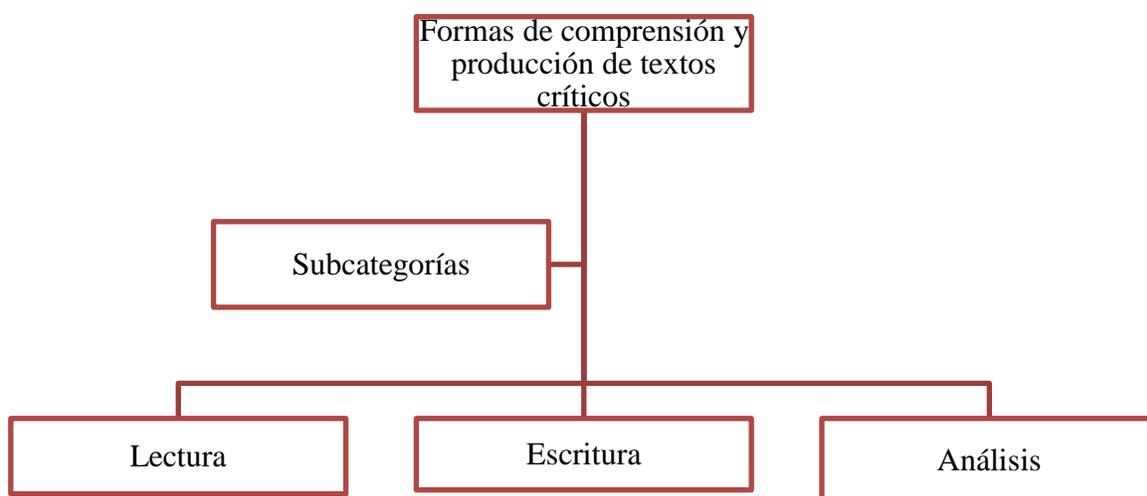


Ilustración 18: Subcategoría 1 de la propuesta

2- SEGUNDA CATEGORÍA Aplicación por parte del docente en formación

La competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas. La prueba inicial mostró varios déficit con relación a las competencias de producción y más específicamente de textos argumentativos, por tal motivo el proceso de intervención se centró en complementar y fortalecer dichos procesos, este proceso se evidencio en los resultados de la prueba final.

Estas y muchas otras situaciones se ven plasmadas en el diario de campo (ANEXO 3.5) *“Se inició con el desarrollo de la temática propuesta para este día: El cuento, con una actividad de motivación que consistía en la creación de un cuento de manera grupal, posteriormente por filas los estudiantes realizaron un listado de cuentos que conocían para dar apertura a la temática”* 20/03/18 y en las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) donde los estudiantes en la entrevista se mostraron de acuerdo con las distintas estrategias y métodos empleado para compartir la información y fortalecer las distintas competencias centrales ejes de esta propuesta.

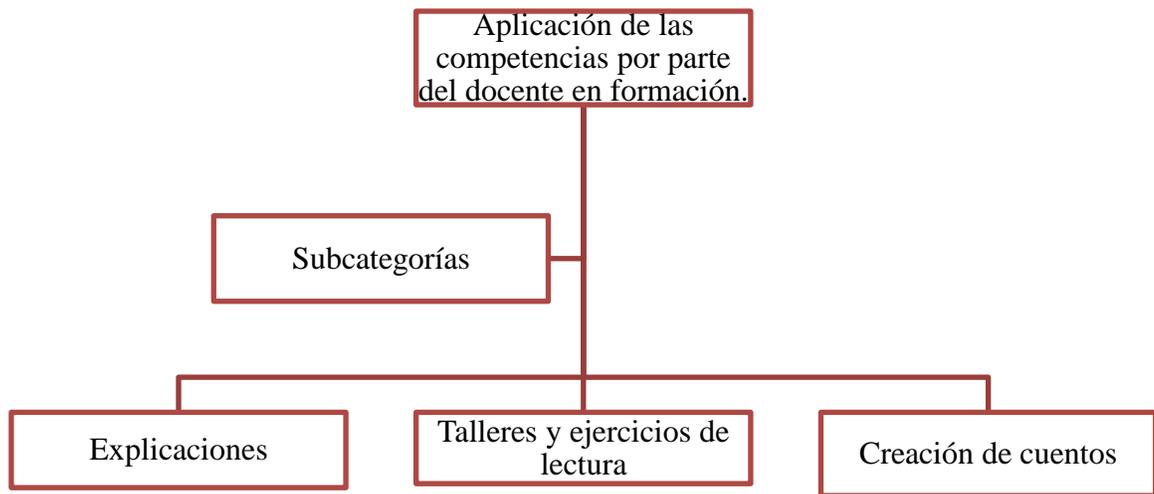


Ilustración 19: Subcategoría 2 de la propuesta Diseño Katherin Vera

3- TERCERA CATEGORÍA Temas

En la práctica pedagógica deben crearse situaciones que motiven al estudiante para que lleve a cabo los procesos de lectura y escritura y todo ejercicio didáctico que se relacione con la aprehensión de la lengua; por esta razón Álvarez, (2000), menciona que el docente debe apropiarse no solo los postulados teóricos ya preestablecidos sino que debe poseer la capacidad de materializarlos a partir de técnicas personalizadas que demuestren su esencia como profesional de la educación, a fin de que las formación de las nuevas generaciones se desarrolle integralmente y que el docente incentive y estimule las capacidades del educando solucionar las problemáticas que se le planteen no solo en la escuela sino en el contexto cotidiano.

El proceso de intervención estuvo enmarcado por diferentes estrategias que actuaron como medio para aclarar y fortalecer procesos, todo lo anterior evidenciado en la prueba final de forma positiva.

Lo dicho anteriormente se fundamenta en el diario de campo (ANEXO 3.5) donde se afirma que *“La docente realizó el respectivo saludo a sus estudiantes, posteriormente proporcionó las indicaciones para el desarrollo del taller titulado “A enredar cuentos” donde como primer medida, los estudiantes realizaron una lectura en voz alta, luego de manera grupal, se creó la versión correcta del cuento “Caperucita Roja”, como compromiso, los estudiantes deben inventar otra versión del cuento “Caperucita Roja” además deben escoger otro cuento clásico y realizarle una versión”*. 10/04/18 y en las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) Los estudiantes entrevistados coincidieron en que la forma en que fue compartido el conocimiento por parte de la docente en formación fue pertinente, porque a través de distintas temáticas creativas e innovadoras que concedían la participación a cada uno, de una forma constructiva.

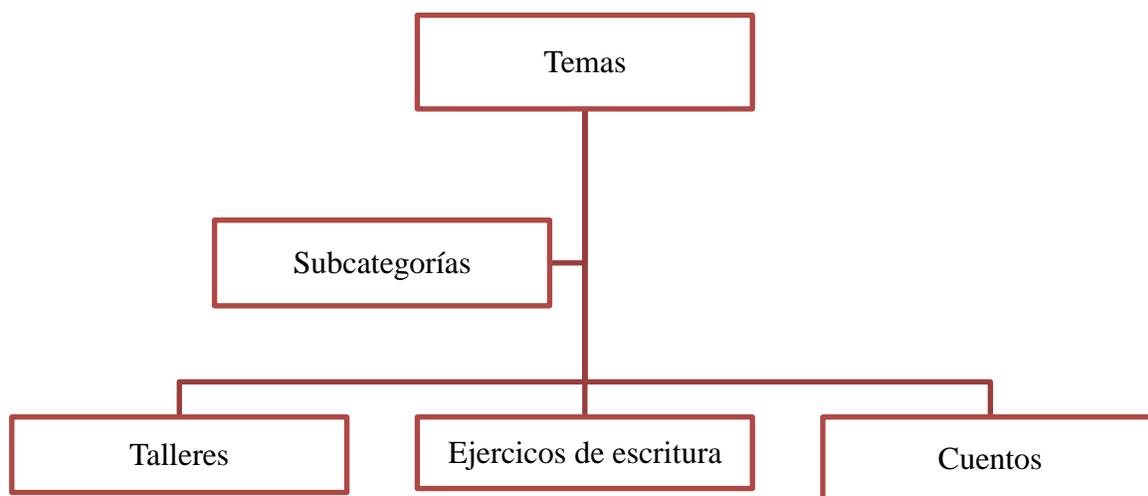


Ilustración 20: Subcategoría 3 de la propuesta Diseño Katherin Vera

4- CUARTA CATEGORÍA Valoración de las temáticas

De acuerdo con Porlán y Hernández cada docente parte de su identidad como profesional en el campo educativo e internaliza los fundamentos de una tendencia pedagógica para llevarlos a la praxis; por ello es necesario considerar la importancia que tienen las nuevas tendencias de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje en todas las áreas cognitivas en especial en el área de lengua castellana y el papel que estas en la relación docente-estudiante.

Las percepciones del docente en formación evidentemente son distintas a las del docente en formación del aula, los estudiantes notan esa diferencia y por eso presentan cierto grado de empatía hacia el docente en formación pues este llega a romper con la rutina y con los distintos procesos, los resultados mejoran debido a los cambios en la interacción de los distintos entes de proceso.

“Los estudiantes entregaron las actividades que tenían, la corrección de la evaluación, se realizó la recuperación de la evaluación de lectura en voz alta”. 25/04/18 estas y muchas afirmaciones se encuentran en el diario de campo con la finalidad de sustentar los aspectos dichos anteriormente junto con las entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) donde se dice que de acuerdo a cada una de las entrevistas, los estudiantes encontraron que las distintas temáticas abordadas en el proceso de intervención fueron pertinentes y constructivas para su proceso de formación y que más adelante las van a utilizar y perfeccionar.

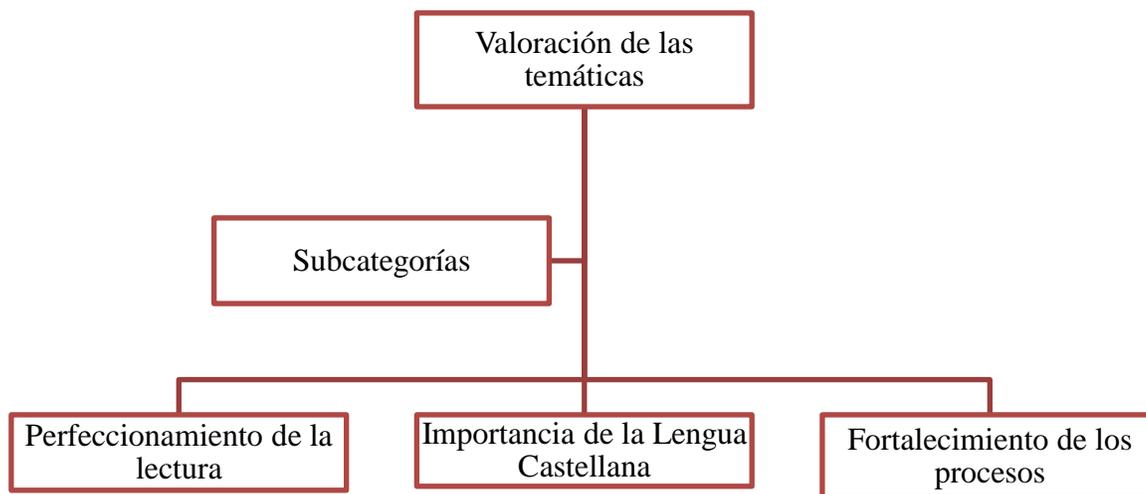


Ilustración 21:Subcategoría 4 de la propuesta Diseño Katherin Verav

4.5 TRIANGULACION DE INFORMACIÓN

CORRELACIONAR CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS CON LOS DATOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS Y EXPONER LA EXPLICACIÓN

4.5.1 Estudio comparado de prueba inicial y final

Marco teórico (ANEXO 2.6) El marco teórico estipuló las distintas pautas, para la organización, diseño y planteamiento de las distintas pruebas cuya finalidad era estudiar, evaluar y verificar los distintos constructos teóricos que poseían los estudiantes al inicio y luego de ejecutada la propuesta pedagógica.

Diario de Campo (ANEXO 3.5) En el diario de campo se realizó el registro de las distintas fechas en que se efectuó la prueba, los distintos aportes observados, la duración de la misma, el lugar en donde fue realizada y la selección de estudiantes que la presentaron.

Entrevistas: (ANEXO 3.9-3.10) Las entrevistas se encargaron de mostrar parte de la materialización o de las evidencias del proceso de ejecución de la

práctica pedagógica, cuáles eran las distintas concepciones que los estudiantes poseían con respecto al proceso llevado a cabo por la docente en formación en la institución y en el aula de clases.

4.5.2 Estudio comparado de resultados de pruebas con propósitos, teoría y paradigma enfoque y modelo pedagógico

Marco teórico (ANEXO 2.6) Para la formulación de este proceso, se tuvo que realizar una debida etapa de documentación por parte del docente en formación, este periodo estuvo constituido por la construcción y esencia del marco teórico pedagógico, donde se aclaró, se definió y se reflexionó acerca de las distintas significaciones que giraron en torno a la construcción de la propuesta pedagógica.

Diario de Campo (ANEXO 3.5) El diario de campo aplicó como soporte y sustento de los distintos procesos, ya que con él se contó con un balance exacto de cada una de las acciones ejecutadas en cuando al debido análisis y cada una de las pautas que lo regían.

Entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) La entrevista fue la encargada de manifestar las distintas percepciones de los estudiantes con referencia a las primeras semanas de diagnóstico y de presencia del docente en formación en el aula de clases, ellos a su vez tienen un papel de evaluadores de primer grado pues son los principales actantes que monitorean el trabajo del docente en formación.

4.5.3 Estudio comparado de la entrevista de 12 preguntas sobre resultados entre categoría resultados de pruebas y diario de campo

Marco teórico (ANEXO 2.6) El marco teórico aplico como base para la construcción de las distintas preguntas, ya que a través de la jerarquización de las temáticas y conceptos propuestos y discusiones, se realizó la creación de la primer

parte de la entrevista cuya finalidad fue evaluar los aspectos generalizados de la propuesta.

Diario de Campo (ANEXO 3.5) Este instrumento de recolección de datos permitió que cada categoría, subcategoría, tema en común tuviese un soporte informativo y exacto acerca de cada una de las actividades que se realizaron en pro de su cumplimiento, la organización del diario de campo permitió que el registro fuera más explícito y contara con espacios para que el docente en formación realizar una reflexión y un balance general de lo ocurrido en las distintas jornadas de práctica.

Entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) Las entrevistas se realizaron a los diez estudiantes, partiendo de un consentimiento y una autorización previa, en donde se les entregaba la información acerca de los aspectos en los que se iba a abordar y mediante qué forma y ellos a su vez proporcionaban una serie de datos para el diligenciamiento de algunos formatos.

4.5.4 Estudio comparado de resultados de pruebas con propósitos, teoría y paradigma enfoque y modelo pedagógico y resultados de pruebas y diario de campo

Marco teórico (ANEXO 2.6) El marco teórico tuvo la tarea de especificar y organizar, el conjunto constructos y referentes teóricos cuya finalidad era proponer una línea de partida conceptual, que sirviera como pauta para realizar los debidos procesos de planeación y diseño, la formulación de las pruebas final y diagnóstica tuvo como esencia la estructuración clara de una secuencia que consistía en el eje curricular, subproceso, componente, competencia, enunciado y clave o respuesta; todo esto se desglosa del conocimiento y reflexión acerca de los propósitos, paradigma pedagógico, enfoque, modelo, entre otros.

Diario de Campo (ANEXO 3.5) El diario de campo fue el encargado de registrar los distintos aspectos relativos a los procesos de ejecución y aplicación de

las distintas unidades didácticas, pruebas, resultados, establecidos con el respectivo modelo pedagógico establecido como foco de la propuesta.

Entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) En distintas secciones de la entrevista, los estudiantes narraron los distintos procesos a los cuales pretendió llegar la docente en formación con cada una de sus unidades didácticas, los estudiantes señalaron el proceso gradual de la docente desde el proceso de presentación y observación hasta luego de ejecutada la prueba final.

4.5.5 Hallazgos

Marco teórico (ANEXO 2.6) Respecto a toda la teoría planteada en el presente trabajo de investigación, fue considerada pertinente ya que desde las conceptualizaciones más generales hasta los rasgos particulares del referente teórico optado para la creación del modelo, tuvo un papel activo en las distintas etapas de realización del trabajo, con respecto a la teoría de la Doctora Rosa Elosúa, todos y cada uno de los constructos seleccionados aplicaron de forma asertiva al llevarlos al aula de clases.

Diario de Campo (ANEXO 3.5) A través del diario de campo se pudo observar la secuencia gradual de las distintas temáticas y unidades didácticas y así mismo se pudo percibir como a medida de que se ejecutaban las distintas clases, las distintas competencias foco de este proyecto de investigación iban mejorando.

Entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) Al ejecutar la entrevista como técnica de recolección de datos se pudo percibir como los estudiantes de sexto y once grado, son conscientes y agradecidos con el papel que jugó el docente de formación en el aula de clase, reconociendo así cada una de las actividades, temáticas y metodologías que jugaron un papel importante en el proceso de ejecución de la propuesta.

4.5.6 Evaluación de resultados y hallazgos

Los resultados de esta propuesta investigativa constituyen la suma de un largo y minucioso proceso de intervención y de generación y fortalecimiento de nuevos saberes, partiendo de la proposición de un modelo pedagógico basado en las teorías propuestas por la Doctora en Psicología Rosa Elosúa, dicha propuesta pedagógica fue aplicada en los grados sexto y once de la sede José Rafael Faria Bermúdez perteneciente al colegio Provincial San José, a través de un proceso de planeación de una serie de planes de clase con temáticas obtenidas luego de un procesos de análisis de la prueba pauta de esta investigación: la prueba diagnóstica.

Marco teórico (ANEXO 2.6) Con relación a marco teórico pedagógico se puede señalar que cada una de las conceptualizaciones que se encuentran inmersas en ese documento se emplearon y se consideraron apropiadas, ya que la discusión y reflexión de cada uno de los términos sirvió para que el docente en formación se entrenara y fortaleciera de acuerdo a su futuro cargo.

Diario de Campo (ANEXO 3.5) El diario de campo permitió vislumbrar muchos aspectos de forma más amplia, mostrando de esta manera los resultados de una forma más detallada y correcta, los distintos desempeños de cada estudiante por cada temática y por cada jornada.

Entrevistas (ANEXO 3.9-3.10) De acuerdo en la información situada en las entrevistas ya la concepción de cada uno de los informantes claves, se descubrió las distintas percepciones que tenía la población estudiantil con respecto al docente en formación, cada una de las respuestas tuvo un carácter constructivo, positivo y acogedor, pues cada una de estas respuestas fue la prueba tangible que los estudiantes observaron y participaron atentos a cada uno de los momentos que conformaron las distintas etapas de esta investigación.

6. Resultados y hallazgos generales

La presente investigación: DESCRIPCIÓN DE LOS MODOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SEXTO Y ONCE GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO PROVINCIAL SAN JOSÉ SEDE JOSE RAFAEL FARÍA BERMÚDEZ, CON BASE EN LA TEORÍA DE ROSA ELOSÚA, mostró resultados de carácter positivo, ya que en las distintas discusiones y comparaciones de estado inicial y final de las distintas competencias se pudo evidenciar un margen de avance favorecedor en cuanto al proceso de intervención de los estudiantes.

Los educandos partieron con falencias centradas en los ejes de producción textual y en comprensión e interpretación de textos, en la competencia gramatical y en el aspecto ortográfico de la lengua; por tal motivo se realizó el proceso de planteamiento de la propuesta pedagógica y la producción de un modelo. Teniendo en cuenta los distintos aspectos a trabajar la docente en formación realizó la formulación de unidades didácticas compuestas por los momentos estipulados en el modelo y por las temáticas escogidas de acuerdo al consenso entre docente formador y docente en formación del grado.

De acuerdo a los respectivos análisis de datos de la intervención, los estudiantes avanzaron en los distintos focos de estudio, esto se vio reflejado en el fortalecimiento de competencias y en los procesos de autocorrección constante, en las distintas temáticas de trabajo.

La prueba final mostró un notable avance en los distintos ejes de comprensión y producción e texto, así mismo la entrevista entregó una categorización acorde con el proceso realizado. El proceso de comparación y contraste mostró un equilibrio en los distintos aspectos que conformaron la construcción de esta propuesta investigativa.

CONCLUSIONES

-El desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos de forma crítica, como objeto de enseñanza y aprendizaje se acercan mucho más a la intención de desarrollar las potencialidades y competencias integrales del área de Lengua Castellana, todo estudiante a lo largo del proceso educativo va afianzando poco a poco estas habilidades, teniendo en cuenta que no todos lo logran de acuerdo a un ritmo constante, por tanto es tarea del docente generar distintas estrategias y métodos que le permitan al estudiante tomarle gusto al aprendizaje y no que sea por hacerlo de una forma mecánica. Es por ello que se deben producir y comprender textos de manera motivacional, lúdica y significativa para el fortalecimiento de su estructura meta cognitiva que prevalece a lo largo de su formación.

-El modelo pedagógico basado en la teoría de la Doctora Rosa Elosúa y con énfasis en las distintas estrategias para aprender y enseñar a pensar, es una propuesta didáctica e innovadora con miras hacia un estilo de educación en donde predomine el ejercicio de reflexión sobre el proceso de transmisión de conocimientos, una muestra clara de ello fue la realización del presente estudio con los estudiantes de sexto y once grado de la Sede José Rafael Faria Bermúdez perteneciente al colegio Provincial San José.

-El papel del docente es primordial para el procesos de construcción de imaginarios en los estudiantes, por esto debe ser consciente de que su labor es una de las más importantes y trascendentes en la formación y fortalecimiento de la sociedad y ciudadanía.

-La lectura crítica es una competencia de carácter interdisciplinar que no solo le compete al área de Lengua Castellana, todos los docentes de todas las asignaturas deben ayudar a que el estudiante genere una actitud y una toma de posición acordes con las distintas situaciones a las que se ve enfrentado en la cotidianidad.

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez de Zayas, C. (1996). Hacia una Escuela de Excelencia: la concepción didáctica de la Educación Superior Cubana. *Revista Educación y Pedagogía*, 246 - 250. Recuperado el 27 de Mayo de 2017, de Revista Educación y Pedagogía: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/23789/19515>
- Cassany, D. (2005). *Los significados de la comprensión crítica*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (s.f.). Explorando las necesidades actuales de Comprensión. Aproximaciones a la Comprensión Crítica. Barcelona, España: Universidad Pompeu Fabra.
- Elosúa, R. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid : NARCEA.
- Gómez Benítez, S. (25 de Noviembre de 2004). *LOS PROYECTOS DE AULA EN LENGUA CASTELLANA, ESPACIO PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LECTURA Y ESCRITURA*. Recuperado el 27 de Mayo de 2017, de LOS PROYECTOS DE AULA EN LENGUA CASTELLANA, ESPACIO PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LECTURA Y ESCRITURA: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/592->

los-proyectos-de-aula-en-lengua-castellana-espacio-para-la-mediacion-pedagogica-en-lectura-y-escriturapdf-vjw3E-articulo.pdf

González, E. (2002). *EL PROYECTO DE AULA O ACERCA DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN*. Recuperado el 27 de Mayo de 2017, de Concepción teórica: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi7wIO23ZbUAhXFPCYKHSW1Au4QFggkMAA&url=http%3A%2F%2Faprendeenlinea.udea.edu.co%2Fflms%2Fmoodle%2Ffile.php%2F177%2FQue_es_un_proyecto_de_aula_Elvia_Maria_Gonzalez.rt

Jurado Valencia, F. (2003). La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. *Revista magisterio, educación y pedagogía, II*.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .

MEN. (s.f.). *Colombia Aprende*. Obtenido de Colombia Aprende: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-288989.html>

MEN. (s.f.). *MINEDUCACIÓN*. Obtenido de MINEDUCACIÓN: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80860.html>

Perilla, L., & Rodriguez, E. (Abril de 2010). *EDUCREA*. Recuperado el 27 de Mayo de 2017, de Proyectos de Aula: Una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas: <http://www.youblisher.com/p/46281-REVISTA-EPISTEME/>

RAE. (23 de 03 de 2018). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=LwUON38>

Revista Semana. (2016). ¿Por qué los estudiantes colombianos no comprenden lo que leen? *Semana*.

Silverberg, T. (17 de Abril de 2017). *eHow en español*. Obtenido de Desarrollo del lenguaje en la adolescencia: http://www.ehowenespanol.com/desarrollo-del-lenguaje-adolescencia-sobre_467424/

Tamayo, M. (2010). Tipos de Investigación. 3-23. Colombia.

Universia. (15 de Mayo de 2017). *Universia.net*. Obtenido de <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2013/02/20/1006254/dificultades-lectura-obedecen-malos-metodos-ensenanza.html>

Zambrano Leal, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes* (Ilustrada ed.). (2. Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, Ed.) Cali: Ilustrada. Recuperado el 27 de Mayo de 2017