

**ENFOQUE DISCURSIVO/TEXTUAL(GERARDO ÁLVAREZ): PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN
TEXTUAL APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE 9° Y 11° DE LA I.E COLEGIO
ÁGUEDA GALLARDO DE VILLAMIZAR.**

DIEGO ANDRÉS NORIEGA AVELLA

CÓD: 1016038839

**PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN LENGUA CASTELLANA Y
COMUNICACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
PAMPLONA**

2019

**ENFOQUE DE PRODUCCIÓN TEXTUAL APLICADA A LOS
DISCURSIVO/TEXTUAL(GERARDO ÁLVAREZ): PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
EL DESARROLLO DE COMPETENCIA ESTUDIANTES DE 9° Y 11° DE LA I.E
COLEGIO ÁGUEDA GALLARDO DE VILLAMIZAR.**

DIEGO ANDRÉS NORIEGA AVELLA

CÓD: 1016038839

TUTOR:

PhD. JAIRO SAMUEL BECERRA RIAÑO

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN- LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE
LENGUAS- DOCTOR EN EDUCACIÓN**

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

PAMPLONA

2019

DEDICATORIA

El siguiente trabajo va dedicado a mis padres Yaneth Avella Velasco y José Noriega Barón; igualmente a mi hermano Mateo Noriega Avella. Por su gran comprensión apoyo, soporte, paciencia, amor, compañía, asesoramiento etc. en fin, una lista sin fin de virtudes y valores, las cuales han sido catalizadores del profesional integral que soy en la actualidad. Aunque manejeamos personalidades diferentes, siempre los he tenido como faro moral a seguir. Destaco de mi madre lo trabajadora, amorosa, tierna, comprensible, generosa, amigable, trabajadora, responsable, paciente. Destaco de mi padre lo trabajador, lo ingenioso, lo responsable, lo amigable, lo entusiasta, lo extrovertido, lo determinado. Destaco de mi hermano su habilidad inventiva, su astucia, su madurez, su ingenio, sus talentos artísticos y de diseño. A mi novia Karol Franco Díaz quien ha sido un gran soporte en la culminación de mi proceso de formación profesional, una mujer trabajadora, estudiosa, estricta, amorosa, generosa y comprensiva. Una mujer con visión de desarrollo, progreso e innovación.

AGRADECIMIENTOS

Debo el mayor agradecimiento a mis padres y a mi hermano. Son las personas que más me han apoyado en este proceso de formación profesional. Sin ellos hubiese sido imposible.

Agradezco a todos aquellos conocidos, amigos, parientes, compañeros etc. que estuvieron trabajando hombro a hombro conmigo, a lo largo de esta formación docente.

Extiendo un agradecimiento muy especial a los docentes formadores del área de Lengua Castellana y Comunicación de la facultad de educación de la Universidad de Pamplona. Con los cuales nunca tuve ningún tipo de inconveniente, ni problema y que al contrario, logré tomar de ellos la mayor formación posible y todo aquel bagaje requerido para ser un docente altamente competitivo dentro del entorno de enseñanza – aprendizaje del siglo XXI.

Muy agradecido con los docentes formadores en el aula, del área de Lengua Castellana, de la institución educativa Águeda Gallardo de Villamizar, de la ciudad de Pamplona sede principal; por permitirme entrar sin ninguna restricción en sus aulas para realizar mi práctica profesional. Así que agradezco firmemente a la docente Sandra Villamizar Vera y al docente Armando Pabón Pabón. En especial a la actual rectora Sor Sol Cristina Redondo Ávila.

Muy agradecido también, con los docentes formadores en el aula, del área de lengua castellana, de la institución educativa colegio Provincial San José Sede la Salle, de la ciudad de Pamplona; por permitirme entrar sin ninguna restricción en sus aulas para realizar mi práctica pedagógica I de preescolar y básica primaria. Agradezco a las docentes: Elva Rodríguez Celis, María Yaneth Quintanilla Castro, Martha Luz Gómez Botia. Y en especial al ex rector de la institución Mg. José Alirio Montañez Vera.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
PRESENTACIÓN	10
RESUMEN	11
PALABRAS CLAVES	11
ABSTRACT	12
KEYWORDS	12
CAPITULO I	13
PROBLEMA	13
1.1 TITULO:	13
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	13
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.4 PREGUNTA PROBLEMA	16
1.5 OBJETIVOS	16
1.5.1 GENERAL	16
1.5.2 ESPECÍFICOS	17
1.6 JUSTIFICACIÓN E IMPACTO	17
CAPITULO II	21
MARCO TEÓRICO	21
2.1 ACTOS DE HABLA	21
2.2. ANTECEDENTES – ESTADO DEL ARTE	25
2.2.1 LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS DE ÁREA HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA	25
2.2.2 ANTECEDENTES INTERNACIONALES	32
2.2.3 ANTECEDENTES NACIONALES	33
2.2.4 ANTECEDENTES LOCALES	34

2.3 PALABRAS CLAVES	34
2.4 TEORÍA DE GERARDO ÁLVAREZ PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO	35
2.4.1 MOMENTOS CONTEMPLADOS EN EL MODELO DIDÁCTICO	35
CAPITULO III.....	38
METODOLOGÍA	38
3.1 MARCO CONTEXTUAL	38
3.1.1 PAMPLONA:.....	38
3.1.2 COLÉGIO TÉCNICO ÁGUEDA GALLARDO DE VILLAMIZAR.....	38
3.1.3 MISIÓN.....	39
3.1.4 VISIÓN.....	39
3.2 POBRACIÓN OBJETO	39
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	40
3.3.1 PARADIGMA PEDAGÓGICO	42
3.3.2 ENFOQUE PEDAGÓGICO	44
3.3.3 MÉTODO.....	45
3.4 ETAPAS	48
3.4.1 DOCUMENTACIÓN.....	48
3.4.2 DIAGNÓSTICO	50
3.4.3 DISEÑO DE PROYECTO O PROPUESTA	50
3.4.4 INTERVENCIÓN- EJECUCIÓN DEL PROYECTO.....	51
CAPÍTULO IV	53
ORGANIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS RESULTADOS DISCUSIÓN.....	53
PRESENTACIÓN.....	53
4.1 DESCRIPCIÓN DE LA RECOGIDA DE DATOS Y ORGANIZACIÓN	53
4.1.1 EL DIARIO DE CAMPO	53
4.1.2 PRUEBAS DIAGNÓSTICA Y FINAL.....	55
4.1.3 REGISTRO DE CLASE	60
4.1.4 REGISTRO DE LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA	61
4.2 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	62
4.2.1 ORGANIZACIÓN DE DATOS DEL REGISTRO DE CLASE	62
4.2.2 ORGANIZACIÓN DE DATOS DE LA ENTREVISTA	62

4.3 PROCESAMIENTO DE DATOS Y OBTENCIÓN DE RESULTADOS.....	62
4.3.1 ANÁLISIS DE LA CLASE-OBTENCIÓN DE DATOS- USO DEL CORPUS	62
4.3.2 DESCRIPCIÓN DE CONTRASTES DE INTENCIONALIDADES	76
4.3.3 EXPLICACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS INTENCIONALIDADES DEL DOCENTE EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO.....	76
4.3.4 EXPLICACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS INTENCIONALIDADES DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO DE LA CLASE.	77
4.3.5 CONTRASTES DE ACTITUDES DEL DOCENTE- ESTUDIANTES EN CLASE.....	78
4.3.6 DESCRIPCIÓN DE CONTRASTES DE ACTITUDES DEL DOCENTE- ESTUDIANTES EN CLASE	80
4.3.7 EXPLICACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS ACTITUDES DEL DOCENTE EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO	80
4.3.8 EXPLICACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO DE LA CLASE.	81
4.4 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS-OBTENCIÓN DE DATOS-USO DEL CORPUS	82
4.4.2 VISIÓN DE LOS INFORMANTES CLAVE SOBRE LA CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN	86
4.4.3 RESULTADOS: INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO DEL DOCENTE EN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA EN:	87
4.4.4. RESULTADOS Y HALLAZGOS.....	98
CONCLUSIONES.....	100
REFERENCIAS.....	103
LISTA DE ANEXOS ANEXOS.....	110

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 TABLA N°1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DIAGNÓSTICA Y FINAL: GRADO NOVENO	56
Tabla 2 TABLA N°2 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DIAGNÓSTICA Y FINAL: GRADO UNDÉCIMO	58

Tabla 3 TABLANº3 TABLA DE IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS DEL DISCURSO	63
Tabla 4 TABLA N°4 ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LAS INTERACCIONES DADAS EN LA CLASE	68
Tabla 5 TABLA N°5 ANÁLISIS DEL CONTRASTE DE INTENCIONALIDAD DE LA CLASE	74
Tabla 6 TABLA N° 6 ACTITUDES DE LOS INTERLOCUTORES EN LA CLASE	78
Tabla 7 TABLA N°7 DE INTENCIONES Y ACTITUDES DE LOS INFORMANTES CLAVE	82

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO N° 1 INFORME FINAL DE PRÁCTICA DOCENTE	110
ANEXO N° 2 FORMATO GUÍA DE OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL	110
ANEXO N° 3 FORMATO DE DIARIO DE CAMPO	110
ANEXO N° 4 LISTA DE ESTUDIANTES	110
ANEXO N° 5 FORMATO DE DISEÑO DE PRUEBA DIAGNÓSTICA	110
ANEXO N° 6 FORMATO DE INSTRUMENTO HOJA DE EXAMEN PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO 9°	110
ANEXO N° 7 FORMATO DE INSTRUMENTO HOJA DE EXAMEN PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO 11°	110
ANEXO N° 8 FORMATO DE CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA	110
ANEXO N° 9 FORMATO DE ESTUDIO SISTÉMICO DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA	110
ANEXO N° 10 PLAN DE MEJORAMIENTO	110
ANEXO N° 11 PLAN DE PERIODO DE LA INSTITUCIÓN GRADOS 9°	110
ANEXO N° 12 PLAN DE PERIODO DE LA INSTITUCIÓN GRADOS 11°	110
ANEXO N° 13 FORMATO INSTRUMENTO HOJA DE EXAMEN PRUEBAS FINALES GRADOS 9° Y 11°	110
ANEXO N° 14 FORMATO CARTILLA METODOLÓGICA GRADOS 9° y 11°	110
ANEXO N° 15 REGISTRO AUDIOVISUAL DE CLASE Y ENTREVISTAS	110
ANEXO N° 16 PORTAFOLIO DE TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES	111
ANEXO N° 17 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE REGISTRO DE CLASE	111
ANEXO N° 18 FORMATO DE ENTREVISTA Y CONSENTIMIENTO INFORMADO	111
ANEXO N° 19 CONSENTIMIENTO INFORMADO POR DOCENTES FORMADORES	111
ANEXO N° 20 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS	111
ANEXO N° 21 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE REGISTRO DE CLASE Y ANÁLISIS PRAGMÁTICO DILIGENCIADO	111
ANEXO N° 22 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS DILIGENCIADO	111
ANEXO N° 23 FORMATO DE ANÁLISIS PRAGMÁTICO DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA DILIGENCIADO	111
ANEXO N° 24 FORMATO DE ANÁLISIS DE TIPOLOGÍAS DE REGISTRO DE CLASE DILIGENCIADO	111
ANEXO N° 25 FORMATO DE ANÁLISIS DE TIPOLOGÍAS DE ENTREVISTA	111
ANEXO N° 26 INFORME DE ACTIVIDADES INTRAINSTITUCIONALES	111

ANEXO N° 27 ESCANEO DE LAS PRUEBAS FINALES	111
ANEXO N° 28 EVIDENCIAS	111
ANEXO N° 29 DIARIOS DE CAMPO.....	111

PRESENTACIÓN

El siguiente proyecto de investigación se realizó gracias a la Práctica Profesional, en la Institución Educativa Colegio Águeda Gallardo de Villamizar de la ciudad de Pamplona, efectuada en los grados básica secundaria y media, en el desarrollo del perfil docente es importante tener en cuenta la indagación y la fundamentación teórica, puesto que, ayudan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La práctica profesional, se convierte en un factor significativo, que permite desarrollar actividades, juegos, talleres pedagógicos, entre otros, que van enmarcados a la educación, donde se les permite a los estudiantes desarrollar las habilidades, capacidades, actitudes, valores y destrezas, colocando en práctica todo lo adquirido en el desarrollo de las clases, identificando la relación entre docente- estudiante y estudiante- docente, dentro del mismo se evidencia el título, el planteamiento del problema, la descripción, la justificación, los objetivos, la fundamentación teórica de los diferentes autores, la metodología, el tipo de investigación y las técnicas e instrumentos utilizados para recolectar la información, todos estos aspectos que contiene el proyecto permiten visualizar que se llevó a cabo paso lo planeado, del cual, se obtuvieron resultados positivos, mejorando la lectura y la escritura en la vida de cada educando, haciendo significativo la enseñanza y el aprendizaje.

RESUMEN

A partir de la experiencia de los docentes en formación como practicantes en la institución educativa y su acción participativa directa, se logra determinar un importante déficit en la producción textual argumentativa en los estudiantes. Se hace imprescindible aplicar el modelo pedagógico discursivo/textual de Gerardo Álvarez; dentro del marco paradigmático constructivista, en pro de mejorar el desempeño enseñanza-aprendizaje en el aula. El modelo propuesto como metodología investigativa, permite ser articulado de manera didáctica y significativa dentro cada uno de los grados de básica secundaria y media, así mismo en la totalidad de temas en el área de lengua castellana. Dicho modelo fue adecuado por etapas de ejecución, lo que permite un sistema compacto de secuencia cognitiva y práctica, desarrollada dentro del ámbito académico. Debido a la naturaleza transversal de la lengua, es importante destacar el uso de los resultados acá obtenidos, en provecho para diferentes disciplinas. A parte de exponer el proceso de evolución y monitoreo constante de resultados, consigna además, análisis pragmáticos de eventos en concretos desarrollados en el entorno escolar, como análisis hermenéuticos; de igual manera, un análisis demográfico general de los estudiantes de la institución educativa Águeda Gallardo de Villamizar.

PALABRAS CLAVES

Lingüística, competencia textual, enfoque discursivo/textual, hermenéutica, análisis pragmático.

ABSTRACT

From the experience of teachers in training as practitioners in the educational institution and their direct participatory action, it is possible to determine a significant deficit in argumentative textual production in students. It is essential to apply Gerardo Álvarez's discursive / textual pedagogical model; within the constructivist paradigmatic framework, in order to improve the teaching-learning performance in the classroom. The proposed model as a research methodology, can be articulated in a didactic and meaningful way within each of the secondary and middle school grades, as well as in all subjects in the area of Spanish language. This model was adapted by stages of execution, which allows a compact system of cognitive and practical sequence, developed into the academic field. Due to the transversal nature of the language, it is important to highlight the use of the results obtained here, for the benefit of different disciplines. Apart from exposing the process of evolution and constant monitoring of results, it also records pragmatic analysis of events in concrete developed in the school environment, such as hermeneutical analysis; in the same way, a general demographic analysis of the students of the Águeda Gallardo de Villamizar educational institution.

KEYWORDS

Linguistics, textual competence, discursive / textual approach, hermeneutics, pragmatic analysis.

CAPITULO I

PROBLEMA

1.1 TITULO:

ENFOQUE DISCURSIVO/TEXTUAL(GERARDO ÁLVAREZ): PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN TEXTUAL APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE 9° Y 11° DE LA I.E COLEGIO ÁGUEDA GALLARDO DE VILLAMIZAR.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Es sabido que a nivel educativo la producción de textos siempre ha sido un foco de atención, ya que este no solo se da dentro del ámbito de la lengua castellana y la literatura, sino que es un elemento transversal que surge desde cualquier área del saber, pero a pesar de que los esfuerzos han sido grandes, parece que aún no es suficiente para lograr la concientización e importancia de dicho proceso. En Colombia aspectos como la comprensión, interpretación y producción de textos son elementos que, aún hoy, dentro del marco de la educación con enfoque constructivista propuesta por el Ministerio de Educación (MEN) y la disposición de todo un día dedicado a la producción textual dentro de sus estándares básicos de competencia, no se han logrado desarrollar de forma idónea.

Los estudiantes de Colombia, recaen sobre la importancia de organización cognitiva al momento de comprender, interpretar y producir textos, este problema explica la necesidad de contribuir al

desarrollo de prácticas pedagógicas y didácticas para mejorar el proceso de aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria, explorar las dificultades que se presentan en el acto de comprender e interpretar textos y afianzar el apoyo incondicional de los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje, sobre todo los ejes de Comprensión, Interpretación y Producción Textual.

Las instituciones educativas tienen como fin motivar el desarrollo de la lectura y escritura, principalmente partiendo de textos cercanos a los estudiantes, es decir, tienen las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, pero no se hace notar el uso de los recursos y los paradigmas que se deben seguir para lograr que el aprendizaje sea eficiente en cuanto al desarrollo de las competencias de lectura y escritura.

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el avanzar del tiempo la educación cambia, se adapta a las necesidades e incorpora nuevos enfoques que permitan hacer frente a situaciones que respondan a la realidad del contexto de manera efectiva. Actualmente, se busca ir al ritmo de cada estudiante y sus habilidades por lo cual un aprendizaje basado en el desarrollo de competencias determina una formación integral en los mismos, así las capacidades con que cuenta cada sujeto se visualizan en los distintos campos de acuerdo a los desempeños que refleje en cada situación dando el privilegio a las competencias, como parte orientadora del currículo, de servir de apoyo en la identificación de los logros alcanzados, esto bajo una interpretación docente.

Del mismo modo, la lectura resulta ser un proceso de construcción de significación que vincula tanto al docente como el estudiante en un trabajo didáctico, a partir de una interacción de los factores texto, contexto y lector. En la medida que se adopten estrategias para organizar el proceso lector y los conocimientos, se estará estructurando la información con el fin de, como menciona Lerner (1984), obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto, esto fortalece las competencias y habilidades que, a través de las diferentes prácticas y representaciones de la realidad, el sujeto desarrolla.

Lo anterior permite que el sujeto al interactuar con la información logre mayores niveles de objetividad al manejar un texto, así que se propone una interpretación a profundidad de textos, esto ha de entenderse como una lectura crítica. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios.

El fomento de la lectura crítica, es el proceso mediante el cual el sujeto puede formular una consideración de un texto y diferenciar lo que percibe ante lo que se le presenta permitiendo visualizar un avance de una lectura de líneas, entre líneas y detrás de líneas. Para este desarrollo, Moreno (2008) aporta una visión desde el hacer intertexto y desarrollar en los estudiantes una lectura que implique la práctica de sus habilidades mentales, el uso de una conciencia crítica, y la

construcción de opiniones propias, para formar sujetos con capacidades de asumir una posición autónoma, reflexiva y crítica frente a los diversos discursos de la vida personal, profesional y social.

Finalmente, con las concepciones conceptuales y metodológicas que permiten conocer los procesos lectores se instaura una propuesta didáctica que posibilite hablar de lectura crítica dándole unas bases que contextualicen su desarrollo y en esa medida afinar proceso de pensamiento inductivo y deductivo, estableciendo relaciones y generando repertorio de técnicas fomentando la relectura y la búsqueda.

1.4 PREGUNTA PROBLEMA

¿ Cómo desarrollar las competencias de producción textual en la propuesta didáctica con el enfoque discursivo/textual de Gerardo Álvarez aplicada a los estudiantes de 9° y 11° de la I.E colegio Águeda Gallardo de Villamizar?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 GENERAL

Desarrollar competencias de producción textual en la propuesta didáctica con el enfoque discursivo/textual de Gerardo Álvarez aplicada a los estudiantes de 9° y 11° de la I.E colegio

Águeda Gallardo de Villamizar.

1.5.2 ESPECÍFICOS

- Identificar los procesos y las competencias de producción textual, basado en el enfoque discursivo/textual de Gerardo Álvarez aplicado a los grados de básica y media secundaria del colegio Águeda Gallardo de Villamizar.
- Reconocer los procesos y competencias de la producción textual, basado en el enfoque discursivo/textual de Gerardo Álvarez aplicado a los grados de básica y media secundaria del colegio Águeda Gallardo de Villamizar.
- Comprender los procesos y competencias de la producción textual, basado en el enfoque discursivo/textual de Gerardo Álvarez aplicado a los grados de básica y media secundaria del colegio Águeda Gallardo de Villamizar.
- Analizar los procesos y competencias de la producción textual, basado en el enfoque discursivo/textual de Gerardo Álvarez aplicado a los grados de básica y media secundaria del colegio Águeda Gallardo de Villamizar.

1.6 JUSTIFICACIÓN E IMPACTO

Los procesos de lectura y escritura son parte importante del componente de comunicación no solo como medio de comunicación sino también como fuente de poder, como necesidad social y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas (Lindemann, 1987).

Los docentes en formación han proyectado resolver el problema en cuestión, a partir del enfoque de la Teoría del Aprendizaje Significativo del autor Ausubel (1976), citado de Rodríguez (2004), quien afirma que el aprendizaje “es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos

mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden”, es decir, con base en este enfoque los estudiantes pueden llevar a cabo los procesos de comprensión, interpretación y producción textual, pero desde un punto de vista psicológico, lo cual requiere de los procesos mentales.

Otro aspecto a tener en cuenta para la resolución del problema planteado es la Teoría Cognitiva del autor Piaget (1978), citado de Linares (2008), quien plantea que “el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cualitativos de los hechos y las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento”; según lo planteado por el autor el proceso mental de los sujetos cognoscentes o estudiantes particularmente, implica poseer destrezas en la construcción del objeto cognitivo o nuevo saber.

El aporte de este trabajo de investigación es que pretende implementar estrategias para ayudar a motivar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, estas estrategias aplicadas en el aula de clase permitirán al estudiante adquirir un nivel más alto de producción textual, fortaleciendo así el desarrollo de pensamiento crítico de los educandos. Estas herramientas a implementar son arduas, pero de los mismos modos factibles, puesto que, están al alcance de todos, tanto de docentes como estudiantes, son didácticas y motivadoras, además, permiten el intercambio de conocimiento entre maestro- estudiante.

La población a beneficiarse de estas estrategias son en primera instancia los estudiantes de la Institución Educativa Águeda Gallardo de Villamizar, estos corresponden a la población- objeto de estudio y el punto céntrico de aplicación y utilización del tipo de material que se les facilitará, para llevar a cabo el acto de leer y escribir. Aunque también, se podría beneficiar todos los estudiantes del colegio en general, pudiendo inferir que la falta de lectura y escritura sí es un problema únicamente de los estudiantes de sexto y se observa en la mayoría de los discentes; el proyecto y las mismas estrategias van a estar al alcance de todos los interesados en el plantel; así mismo, también cualquier docente formador puede hacer uso de dichas estrategias dentro de la planeación de sus clases.

El proyecto es significativo, ya que, es una investigación cualitativa, e incluso se puede indagar con facilidad, contando con los recursos suficientes para emprender el trabajo a realizar; además, se accede con disposición porque se tiene un buen dominio del tema con base en Estándares y Lineamientos Curriculares del Lenguaje; además, se demostrarán las habilidades concretadas en el proceso de formación en el programa de Humanidades y Lengua Castellana, por ende, los recursos que esta ofrece, además, la infraestructura de la institución y el uso de materiales bibliográficos, hacen que las estrategias progresen elocuentemente, incluso utilizando el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Por ende, como lo plantea Pérez, A y Gómez, M. (2011) “El entorno familiar es potencialmente el más idóneo para iniciarlos en conductas asertivas como el gusto por la lectura y

escritura, ya que cuanto antes aprendan a disfrutar de lo que hablan, lo que leen, lo que piensan, supone entrar en el mundo de la alfabetización...”. El escribir va de la mano con el acto de leer, por eso, las autoras hacen hincapié en el desempeño de ambas habilidades comunicativas; ahora, para los estudiantes de la institución educativa es de vital importancia leer, analizar, afianzar y proponer, para articular su desempeño lector con la escritura como ente fundamental de la producción textual o del discurso. La familia también es participante en el proceso lectoescriptor, por eso, la investigación trata de medir fronteras que ayuden a descubrir contextos sociales, por eso, son la base de motivación para los niños cuando se ha de desarrollar un proceso significativo, se parte desde el hogar y es en la escuela donde se profundiza la experiencia en el desarrollo de competencias para leer y escribir.

También, la escritura es un hábito que se empieza a desarrollar desde la niñez, está en constante cambio, puede estar sujeta a las necesidades del ser humano y es relevante para el progreso y desarrollo personal desde una perspectiva ideológica y cultural. Así mismo, la implementación de recursos para escribir correctamente extraídos desde la gramática que se enseña en la escuela, colegio y Universidad. Como es el caso, según Barreiro (2017) “Cuando una persona se prepara para la vida profesional debe pensar que, sin importar lo que se estudie, siempre habrá un vínculo con el mundo que se manifestará de manera escrita”. Es la escritura, la herramienta propia del ser humano, con la cual se desempeñará en cualquier situación de la vida cotidiana, fortalecerla es un deber de todos los docentes, en especial los docentes de Humanidades y Lengua Castellana, y, se empieza desde el hogar, el colegio y demás ambientes de formación académica.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ACTOS DE HABLA

Desde la filosofía del lenguaje se han hecho y se siguen realizando importantes contribuciones a ese diálogo igualitario. De acuerdo con Soler y Flecha (2010), las palabras juegan un papel trascendental no solo en la comunicación, sino en la propia construcción de la realidad social. Más allá de la acostumbrada distinción entre lenguaje y palabra, Austin (1962) desarrolla la pragmática lingüística por medio de conceptos de actos de habla locucionarios (locutionary speech acts), ilocucionarios y perlocucionarios, siendo posteriormente aceptada y apoyada por Habermas (1987), sirviendo así el marco teórico para el estudio de las relaciones entre el significado, la intención y la acción resultante. Tomando en cuenta esto, entonces podemos interpretar la locución como una expresión con un significado, la ilocución como la expresión de la intención del hablante y la perlocución como la acción resultante. La diferencia entre locucionario e ilocucionario está en la distinción que hace Austin (1962) entre el significado y la fuerza ilocucionaria de una emisión.

Por otra parte, Searle (1969) rechaza esta distinción estableciendo que toda emisión contiene un indicador de su fuerza ilocucionaria como parte de su significado y, por tanto, todos los actos son ilocucionarios, por lo cual no distingue entre actos locucionarios e ilocucionarios, sino entre contenido proposicional y fuerza ilocucionaria.

El entendimiento incluido en el acto ilocucionario es diferente en Austin (1962) y Habermas (1987); el autor de la teoría de la acción comunicativa incluye en ese entendimiento el consenso, es decir que, de acuerdo con Soler y Flecha (2010), mientras que para Austin (1962) el sentido en la emisión '¡Vamos a evitar la matriculación de más inmigrantes en nuestro centro!' significa que su intención es entendida por la persona a quien se refiere, Habermas (1987) incluye en ese proceso de significación que la intención sea consensuada, común a las personas participantes en el proceso de comunicación.

Sin embargo, se reconoce la gran importancia teórica y práctica para la sociedad actual de llegar a distinguir con la mayor precisión posible las interacciones dialógicas y las interacciones de poder en las relaciones humanas. Por ejemplo, para mejorar la convivencia en los centros educativos (y en todas partes) necesitamos saber cuándo (y en función de qué) un acto de habla (o, en general, comunicativo) es una propuesta basada en la libertad, y cuándo es un acoso. En este sentido, hay problemas que plantea la obra de Habermas (1987) que también consideramos clave, como la importancia de que haya o no consenso y que haya o no sinceridad entre los hablantes.

La comunicación es dinámica, continua y sistemática. Por lo que plantea una amplia gama de posibilidades de interacción en el ámbito social, que es allí donde tiene su razón de ser. Ya que a través de ésta las personas logran el entendimiento, la coordinación y la cooperación que posibilitan el crecimiento y desarrollo de las organizaciones.

La comunicación es un proceso de interrelación entre dos (o más) personas donde se transmite una información desde un emisor que es capaz de codificarla en un código definido hasta

un receptor el cual decodifica la información recibida, todo eso en un medio físico por el cual se logra transmitir el mensaje, con un código en convención entre emisor y receptor, y en un contexto determinado.

De este modo la comunicación no presupone un sujeto activo frente a otro pasivo, pues mientras que el emisor emite, el receptor decodifica y es, a su vez, emisor potencial.

Para Jakobson, a cada factor le corresponde una función, dependiendo de las intenciones comunicativas del emisor:

- Expresiva: pone de relieve la interioridad del emisor: Estoy alegre.
- Conativa: la comunicación se centra en el receptor, esperando un cambio de actitud en éste: ¡Ven!
- Referencial: el enunciado se limita a enfocar el referente: Son las dos en punto.
- Fática: intenta comprobar la viabilidad del canal; así las onomatopeyas en las pruebas de sonido de un concierto.
- Poética: el lenguaje trata de llamar la atención sobre sí mismo: Tres tristes tigres comían en un trigal.
- Metalingüística: El lenguaje se centra en el propio código: “Yo” es un pronombre personal.

La comunicación es dinámica, continua y sistemática. Por lo que plantea una amplia gama de

posibilidades de interacción en el ámbito social, que es allí donde tiene su razón de ser. Ya que a **Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz**

través de ésta las personas logran el entendimiento, la coordinación y la cooperación que posibilitan el crecimiento y desarrollo de las organizaciones. La comunicación es un proceso de interrelación entre dos (o más) personas donde se transmite una información desde un emisor que es capaz de codificarla en un código definido hasta un receptor el cual decodifica la información recibida, todo eso en un medio físico por el cual se logra transmitir el mensaje, con un código en convención entre emisor y receptor, y en un contexto determinado. De este modo la comunicación no presupone un sujeto activo frente a otro pasivo, pues mientras que el emisor emite, el receptor decodifica y es, a su vez, emisor potencial. Para Jakobson, a cada factor le corresponde una función, dependiendo de las intenciones comunicativas del emisor.

La tesis de Jakobson ejerció una gran influencia sobre innumerables semiotistas interesados en estudios literarios, siendo que, en este contexto, uno de los teóricos que la incorporó de forma más productiva fue Umberto Eco, ya desde la década de los años 60. La obra del autor presenta dos conceptos jakobsonianos que permanecen constantes en el pensamiento posterior de Eco sobre el lenguaje poético; son ellos: la ambigüedad y la auto reflexividad. De hecho, influenciado por Jakobson, Umberto Eco defiende la tesis según la cual, delante de un mensaje estético, “el receptor es llevado no solamente a individualizar para cada significante un significado, sino a demorarse sobre el conjunto de los significantes (en esta fase elemental: los degusta como hechos sonoros, les da una intención como “materia agradable”) (Eco, 1997, p. 79).

En ese proceso, los significantes pasan a remitirse a sí mismos, por eso mismo, el mensaje poético se transforma en un mensaje ambiguo y auto reflexivo. En ese contexto, Eco pasa a afirmar que la

ambigüedad del mensaje estético debe ser definida a partir de la teoría de los códigos, simplemente como una violación de las reglas del código, que generará un exceso de significados posibles tanto en el nivel de la expresión como en el del contenido. Eco concluye, bien al gusto de Jakobson, que el mensaje estético se presenta con las mismas características de la lengua, aunque de forma reducida: “el texto estético debe poseer, en modelo reducido, las mismas características de una lengua: debe haber en el texto mismo un sistema de mutuas relaciones, un diseño semiótico que paradójicamente permite ofrecer la impresión de la semiosis” (id., ibídem, p. 229)

2.2. ANTECEDENTES – ESTADO DEL ARTE

2.2.1 LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS DE ÁREA HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA

2.2.1.2 LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL ÁREA LENGUA CASTELLANA

2.2.1.2.1 CONCEPCIÓN DE LENGUAJE

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. Según Vera (2018) 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.

Por tanto, la concepción de lenguaje se plantea desde Baena (1989) citado en MEN (2006) “tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje.” Es decir, a través de la significación se hace un trabajo a profundidad en diversas competencias como la lingüística y comunicativa, entre otras, que orienta a la conformación de lo que es el uso del lenguaje para el sujeto y cómo esta toma un rol de participación en el entorno.

Con respecto a lo anterior, se enfatiza que, en la construcción de una propuesta de diseño didáctico para desarrollar competencia en lectura crítica, es necesario conocer y profundizar en la concepción de lenguaje y desde lo que concibe el M.E.N cómo debe ser abordado, esto con un fin de dar una mayor exploración e interpretación que permita seguir los parámetros nacionales en búsqueda de procesos significativos para nutrir la propuesta misma. Así “Leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector.” (M.E.N, 1998, pág. 27) Entendida la lectura como proceso surgido por una parte experiencial y el análisis constante del mismo, que lleva no solo a la concepción generalizada, sino que aprovecha y permite una reflexión que lleva a innovar y evidenciar un entendimiento de mayor profundidad.

Por otra parte, al hablar de un desarrollo de competencias desde una concepción de cómo se percibe en lenguaje, se identifica que “estas competencias son integrales con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa...” Hymes, D. (1972) p.25. Se construye una significación a medida que se integran e interactúan los distintos actos comunicativos que llevan a la construcción de significados sin dejar de un lado una postura del uso social que se le da. Aquí se observa cómo hay un objetivo transversal en el desarrollo de la propuesta.

2.2.1.2.2 EJES EN TORNO A LOS CUALES HACER PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Entendiendo el concepto de competencia como se define en los lineamientos curriculares del M.E.N. “las capacidades con que un sujeto cuenta para” y resaltando que lo mejor es que estas se evidencien, se desarrollen y se verifiquen durante el proceso de significación en el aula de forma transversal; Es pertinente establecer cuáles son esas habilidades y ejes que vienen a ser necesarios para el desarrollo de la lectura crítica y comprensiva, en este caso lo más adecuado es tomar las competencias semántica (significados contextuales), pragmática (reglas contextuales, intenciones, ideologías) y enciclopédica (los saberes con que cuenta un sujeto) como factores principales.

En primera medida y más general se toma un eje referido a la construcción de sistemas de significación, un nivel de uso, es decir dirigido a las prácticas de lectura, escritura y oralidad, para

este caso es la lectura la que va aportar la información y elementos necesarios para su comprensión, esta es objeto de análisis progresivo en la medida que se identifican y desarrollan las competencias. En cuanto a la comprensión, el eje que más se adecuado es el de interpretación y producción de textos, tomando como aspecto específico la interpretación que está íntimamente ligada a la lectura crítica, ya que hace parte del proceso de conexión que el estudiante debe realizar desde el texto, con el texto y otros, además de esclarecer el contexto y la intención del mismo, así “la lectura nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico en los estudiantes” M.E.N. lineamientos curriculares (1998).

¿Cuáles son las competencias desde una mirada curricular? (M.E.N, 1998)

- 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, tecnicismos 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 microentorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un Ministerio de Educación Nacional 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.

Las siguientes son investigaciones a nivel local, nacional e internacional que han tomado el desarrollo de competencias y la lectura comprensión lectora como inicio del proceso de producción de textos orales y escritos, por lo tanto, aportan su significativa contribución, así como posibles aproximaciones de los resultados.

2.2.1.3. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE

El bien sabido que el lenguaje brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos, para esto, pueden hacer uso de los distintos sistemas sígnicos a los cuales se gracias a lo que capacidad permite generar para cumplir con tal fin. Así, a través de un proceso de intercambio de significados subjetivos, los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano. El MEN (2006) establece que de lo anterior “se desprende que el valor social del lenguaje tiene que ver con el hecho de que las relaciones sociales y la cohesión del grupo se sustentan por medio de éste, dado que los diversos sistemas lingüísticos se constituyen en instrumentos a través de los cuales los individuos entran en interacción”; de esta manera se puede extraer que las manifestaciones del lenguaje se establecen en medios idóneos para el surgimiento de relaciones sociales que orqueste la comunicación entre los individuos.

2.2.1.3.1 EL PORQUE DE LA FORMACIÓN EN LENGUAJE

La enseñanza del lenguaje durante la formación del individuo es fundamental para fomentar en este las habilidades cognitivas, operativas y de relación para con otros que son fundamentales para una comunicación en sociedad, según el Ministerio de Educación Nacional

(1998) p18. “gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha **Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz**

sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia” entonces el lenguaje constituye por sí mismo un conocimiento al tiempo que es también un medio para conocer el mundo, cuestionarse, interpretarlo y comunicarlo a otros.

El siguiente apartado se basa en las razones que expone el M. E. N. (1998) en los estándares de competencias asociados al lenguaje, allí se presenta la perspectiva de ¿Por qué es importante enseñar lenguaje en Colombia? Y cuál es la finalidad, a continuación, algunos apartados. El lenguaje surge como una habilidad esencial del hombre, desde el cual se ha permitido la expresión subjetiva y social en diferentes situaciones, desde una mirada unitaria, “ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás” otorgando la autonomía necesaria para tomar decisiones comunicativas propias y entender las de los demás; En cuanto al lenguaje en lo socio-cultural, puede ser el medio y a la vez el mensaje en cualquier contexto, abre la posibilidad de participar en las decisiones colectivas, aportar conocimiento y cuestionamientos a las situaciones que le rodean.

Así, “el valor social del lenguaje tiene que ver con el hecho de que las relaciones sociales y la cohesión del grupo se sustentan por medio de éste” dando a entender que los sistemas de significación y la comprensión de los mismos permite la interrelación coherente entre individuos, además es un instrumento por medio del cual se pueden crear e interpretar diversas realidades con un sentido crítico que es el que nos atañe, generando en el sujeto una mayor capacidad argumentativa y de interpretación.

De forma más delimitada respecto al estudio en cuestión el M.E.N. expone “Leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector.” Entendiendo la lectura como proceso que surge de la experiencia y el análisis constante de situaciones que se presentan mediante textos, imágenes y mensajes que llevan no solo a la concepción generalizada, sino que aprovecha y permite una reflexión para la innovación y evidencia de un entendimiento más profundo.

2.2.2 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

El primer trabajo a nivel internacional corresponde a (Rodríguez, 2007) que expone en su artículo desde Van Dijk y Kintsch (1993), de Rodríguez Rojo (1997), de Díaz-Barriga y Hernández (2002), de Burón (2002) y de Ríos (2004), el cómo este trabajo muestra la labor en el aula realizada por la autora, entre los años 2003- 2007. Esa actividad le ha permitido mejorar considerablemente la lectura y la escritura en los cursos del área de Literatura en el Departamento de Castellano y Literatura de la UPEL-IPB. Atendiendo a estos preceptos teóricos se revisan, se aplican y se plantean estrategias metacognitivas para el desarrollo de destrezas de lectura y escritura, siguiendo los parámetros de la Investigación-Acción y la Investigación Cualitativa en Educación.

Los resultados de este trabajo arrojan que: a) la lectura y la escritura son procesos cognitivos; b) el docente debe promover el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los

estudiantes; c) el logro de la lectura y la escritura como habilidades lingüísticas requiere de permanente asesoría y observación directa del docente. Lo anterior nutre la actual propuesta en la medida que aporta fundamentos conceptuales y aproximaciones a lo que pueden ser los resultados.

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, Alexopoulou (2010) estudia los fenómenos gramaticales adquieren un nuevo sentido al ser tratados desde la perspectiva del texto. Dentro de este marco y en la línea de las consideraciones aportadas por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en las que se incorporan los aportes de la Lingüística del Texto y de las tipologías textuales, el enfoque basado en los géneros textuales adquiere un gran interés para la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. La perspectiva holística que ofrece el género permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático).

2.2.3 ANTECEDENTES NACIONALES

También se pudo visualizar desde lo nacional el artículo de Rendon, et al, (2014) que recibe por nombre: “La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión” en este documento se tiene como propósito de este texto es presentar un rastreo bibliográfico sobre estudios, investigaciones y reflexiones que indaguen por la lectura desde el enfoque crítico. Las fuentes que hacen parte de este documento provienen de dos espacios: las bases de datos académicas, por una parte, y de una serie de libros que entre teoría, reflexión e indagación arrojan luces sobre el tema en cuestión, por la otra. El principal interés es verificar el estado de cosas

acerca de la lectura crítica en la universidad, centrando nuestras preguntas en la lectura física y la lectura en internet. No obstante, en el creciente interés de los investigadores por el tema de la lectura en distintos ámbitos y desde diversos enfoques, se está muy lejos de llegar a un consenso en términos conceptuales acerca de lo que es la lectura, y sobre todo de lo que es la lectura crítica.

2.2.4 ANTECEDENTES LOCALES

Un trabajo desde la mira local fue el proyecto de (Camargo, 2018) Titulado: “Descripción de los modos de desarrollo de las competencias de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella Serrano: «Una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grados del Colegio Provincial San José.” Que condensa aportes relevantes desde un punto de vista metodológico, esta investigación se centró bajo un paradigma cualitativo, dado que abordó fenómenos sociales y reunió procedimientos como: observación directa, el diligenciamiento de diarios de campo, el trabajo de campo dentro de un contexto educativo, y además, fundamentó visualizaciones sobre la manera como se instauran las interacciones discursivas entre aprendices y docentes, o entre los mismos aprendices. Ahora, en la relación hallazgos-resultados se arribó a unos niveles óptimos de lectura y producción de texto crítico y argumentativo.

2.3 PALABRAS CLAVES

Lingüística, competencia textual, enfoque discursivo/textual, hermenéutica, análisis pragmático.

2.4 TEORÍA DE GERARDO ÁLVAREZ PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO

El diseño del modelo didáctico está dado teniendo como base el enfoque discrusivo/textual expuesto por Alvarez (2006), dentro del cual se propone una enseñanza más dinámica que combina aspectos de forma y fondo dentro de discursos orales y escritos con el fin de incentivar el mejoramiento del uso de la lengua desde la aplicación práctica y con sentido de los conceptos teóricos y de las estructuras.

El modelo didáctico parte desde el planteamiento de la unidad didáctica, el cual se realiza tomando macrotemas dentro de los cuales se encuentra alrededor de 3 o 4 subtemastemas. Dentro de la descripción de las acciones y ambientes de aprendizaje se explican los momentos de forma general, es decir, se toma el primer tema del macrotema y se plantea la secuencia didáctica, de modo que se obvие lo que se deberá hacer con los demás temas contenidos dentro de la unidad, de esta forma el docente sabe de antemano qué tipo de material debe preparar y buscar, ya que todas las clases se diseñan para que funcionen exactamente de la misma manera, partiendo de la conceptualización y terminando en talleres de aplicación de los conceptos vistos durante la clase.

2.4.1 MOMENTOS CONTEMPLADOS EN EL MODELO DIDÁCTICO

El modelo didáctico consta de 3 momentos:

Formando líderes para la **construcción** de un nuevo **país en paz**

2.4.1.1 INICIO: CONSTRUYENDO EL APRENDIZAJE

En este momento inicial de la enseñanza nos sitúa a las prácticas discursivas reales para que el aprendiente vaya construyendo a través de ellas el sistema de la lengua. Donde se ha centrado en el manejo más o menos automático de los diversos subsistemas de la lengua, sobre todo el subsistema gramatical. Se asiste entonces a una focalización en la enseñanza de la morfología y la sintaxis.

Sin embargo, en la enseñanza real se observa que la actividad fundamental y casi exclusiva sigue siendo la práctica sistémica.

2.4.1.2 DESARROLLO: EL MUNDO UNA GRAN PUESTA EN ESCENA

El autor nos muestra como desde un punto de vista está construida por un sujeto de la enunciación, y está destinado a actuar sobre su interlocutor, que no es un ente pasivo, sino un constructor de la significación. Ambos participantes en el acto de comunicación están ligados por un contrato de interacción (mental y/o física), que sólo controlan parcialmente, ya que gran parte de la significación está constituida por preestructos sociales e históricos que en alguna medida los determinan.

2.4.1.3 FINALIZACIÓN: CONSTRUYE TUS SABERES

La etapa donde se va a utilizar varias estrategias pedagógicas, donde resalta este tipo de comunicación textual (“face to face communication”) es sin embargo más útil si los diálogos **Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz**

construidos artificialmente, para repetición mecánica, son reemplazados por intercambios más auténticos, tomados de situaciones reales de comunicación. Otros casos de construcción textual importantes para la pedagogía son aquellos de comunicación (oral o escrita). La capacidad que se adquiere difícilmente, y también puede tener el apoyo del conocimiento explícito de la forma que toma el texto/discurso en este tipo de comunicación, para una buena terminación de actividades.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1 MARCO CONTEXTUAL

3.1.1 PAMPLONA:

Pamplona es un municipio colombiano, ubicado en el departamento de Norte de Santander. Es desde 1555 capital de la Provincia de Pamplona. Su economía está basada en el comercio gastronómico, la educación escolar y superior siendo reconocida como la ciudad universitaria o ciudad estudiantil y del turismo, dentro del cual se destaca el religioso (especialmente durante Semana Santa) y el cultural. Por ser la capital eclesiástica de la Arquidiócesis de Nueva Pamplona, la primera diócesis católica fundada en la región de los Santanderes, es denominada tradicionalmente como la Ciudad Mitrada. También se encuentra en la ciudad, la sede principal de la Universidad de Pamplona, una de las principales instituciones de educación superior del departamento. Pamplona se conectada por carreteras nacionales con las ciudades de Cúcuta, Bucaramanga, Bogotá y Arauca.

3.1.2 COLÉGIO TÉCNICO ÁGUEDA GALLARDO DE VILLAMIZAR

La Institución Educativa Colegio Técnico Águeda Gallardo de Villamizar, es de filosofía cristiana, la acción educativa se inspira básicamente en el Sistema Preventivo, opción pedagógica

de San Juan Bosco. La institución, casa de puertas abiertas, se define como una familia incluyente sin discriminación de credo, raza, sexo y condiciones socio-económicas.

Dicho sistema se orienta, con criterios de preventividad, a la formación de “buenas/os Cristianas/os y honestas/os ciudadanas/os”. Tiene tres pilares fundamentales: Razón, Religión y Amabilidad. El quehacer educativo cotidiano es concretizado y enriquecido por el trinomio salesiano: Trabajo, Alegría y Piedad.

3.1.3 MISIÓN

Brindar una formación académica, humanística, preventiva y de calidad desde el preescolar hasta la media técnica con conocimientos teórico-prácticos pertinentes y con un alto grado de responsabilidad y honestidad puestos al servicio de la región y del país

3.1.4 VISIÓN

Consolidar una institución certificada en la prestación del servicio educativo en el departamento del Norte de Santander, en la formación de jóvenes ciudadanos activos y autónomos, gestores de ambientes saludables con competencias académicas y laborables pertinentes a las necesidades personales del contexto social.

3.2 POBRACIÓN OBJETO

Behar Rivero (2008) presenta “Población y muestra: la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Se puede decir que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus necesidades al que llamamos población.”, siendo así identificamos como población objeto a la comunidad estudiantil de básica secundaria y media técnica de la Institución educativa Colegio Técnico Águeda Gallardo de Villamizar.

La institución educativa posee 3 sedes: 2 sedes de educación primaria y una de básica secundaria y media, en las cuales se encuentran estudiantes que oscilan entre los estratos 1 y 3, siendo mayormente pertenecientes a los barrios periféricos del municipio, además de los estudiantes inmigrantes que han llegado paulatinamente y se han integrado al plantel, los cuales, dependiendo del grado, alcanzan incluso a abarcar la mitad del curso, o, hasta un 70% de los estudiantes en el aula.

En la sede principal se encuentran los grados pertenecientes a la básica secundaria y media técnica, es decir, grados 6, 7, 8, 9, 10 y 11, donde todos están convenidos por cursos A y B, con excepción del grado 10, el cual también cuenta con el curso C, siendo conformado cada curso por un número que oscila entre 26 y 40 estudiantes.

3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El método de investigación a utilizar será cualitativo, desde la óptica de la observación participativa y el estudio de caso, llevando a la práctica la comprensión y la interpretación de una

situación para conocer la estructura y los enlaces de un todo. Por este motivo, Martínez, J. (2011) enuncia que “La investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social”. En efecto, el proceso de la investigación cualitativa despliega factores que llevan a la interpretación de los hechos y situaciones del lenguaje, permitiendo ampliar el conocimiento y la relación social, desarrollando los aspectos de calidad en los métodos utilizados para comprender las condiciones en los diferentes contextos donde se ejecuta la investigación.

Por otra parte, el autor propone que “La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva”. Por lo tanto, este tipo de investigación pretende el análisis concreto de la realidad del sujeto, con la intención de conocer los intereses particulares de cada individuo, teniendo en cuenta, su realidad subjetiva, valorando desde toda perspectiva las acciones sociales de la persona. De esta manera, indica que “La investigación cualitativa no parte de hipótesis y, por lo tanto, no pretende demostrar teorías existentes, más bien busca generar teoría a partir de los resultados obtenidos”, no obstante, la investigación cualitativa no parte de supuestos, sino, que se estructuran desde los elementos que se obtienen durante la intervención, con el fin de generar teorías específicas para resolver la falencia encontrada.

Asimismo, Martínez, J. (2011), “La investigación cualitativa produce datos descriptivos trabaja con las propias palabras de las personas, y con las observaciones de su conducta”. Al

respecto, el análisis se enfoca en comunidades específicas, buscando mediante métodos de observación el actuar de los sujetos participes en el proceso, o sea que, se centra en procesos subjetivos.

3.3.1 PARADIGMA PEDAGÓGICO

3.3.1.1 CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo como planteamiento pedagógico permite al sujeto modificar datos teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, sin embargo hoy día no se tiene claridad respecto a la limitación de este concepto, tal como afirma Coll et al (1999), "no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos: tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano", desde esta mirada se puede ver que el medio que utiliza el planteamiento es el hacer y crear (del estudiante) principalmente a nivel de conexiones cognitivas para llevar a un aprendizaje significativo que es lo que se espera conseguir.

La educación que actualmente se imparte tiene como objetivo la formación integral de los estudiantes, esta ha tomado gran parte de la responsabilidad de formar seres humanos mejores y más productivos, la educación escolar entonces debe estimular el desarrollo de las habilidades y competencias útiles en una sociedad; Desde aquí está claro que no es posible desvincular la

formación en el aula de su función dentro de la sociedad , es por eso que desde la investigación

educativa se necesitan más “teorías que no opondan aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo; que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada.” (Coll et al, 1999).

Desde la mirada de Vaca, J. et al (2015) El término competencia no tiene una definición única aún hoy día, pues las interpretaciones que se hacen son muy variadas, en el contexto educativo se habla del saber hacer y de la relación que existe con el desempeño, este último se ve influenciado por las condiciones del contexto y las situaciones que en él se dan, representando un factor medible que determina la efectividad o fracaso de la acción misma. En el proceso de otorgar una definición más precisa a esta palabra, estos autores Vaca Uribe, J et al (2015) rescatan “la dupla competencia-situación que enfatiza o se refiere a la interacción entre un sujeto con sus recursos –saberes, saberes-hacer, habilidades, etc” es decir otorgando al estudiante o sujeto una característica para la ejecución de su accionar.

Jiménez y Marín(1999) sostienen el hecho de que un conocimiento es relevante cuando el estudiante genera diversas conexiones cognitivas a través de los cuales se asimilan nuevos saberes, atribuyendo a estos nuevos significado es decir modificando su estructura original, es esto lo que plantea Ausubel, D en las habilidades operacionales cognitivas; En relación con la habilidad para desarrollar este tipo de acciones mentales, se resalta la utilidad de este proceso mental a la hora de extraer de forma crítica el contenido de un texto que, de hecho es lo que se espera fortalecer en los estudiantes de noveno y once grado.

3.3.2 ENFOQUE PEDAGÓGICO

3.3.2.1 HERMENÉUTICO INTERPRETATIVO

El enfoque hermenéutico como eje de investigación para la propuesta, en el cual, se pueden identificar las fortalezas, habilidades, debilidades, ritmos y estilos de aprendizaje que cada uno de los estudiantes poseen en su proceso cognitivo, para lograr una interpretación reflexiva de los datos y elementos encontrados en la intervención para la aplicación de la prueba diagnóstica, se puede decir, que la hermenéutica manifiesta un concepto diferente a la realidad, se enfoca en tomar una posición diferente de acercamiento al texto con lo que se ha reflejado en su lenguaje.

Hans Gadamer (1900-2002) quien, nuevamente desde la filosofía, da nuevos aires a la hermenéutica contemporánea. Sus influencias pueden rastrearse hasta Platón y Aristóteles, pero su maestro fue el también filósofo Martin Heidegger, que con su obra “Ser y Tiempo” y su llamado 'giro lingüístico', contribuyó a su consideración de la hermenéutica en relación con la finitud de los contextos históricos y el apoyo del lenguaje en la comprensión del sentido y la verdad, es decir, la hermenéutica toma en cuenta las características de los textos en los diferentes momentos históricos haciendo un análisis comprensivo e interpretativo del lenguaje para dar veracidad y lógica a la búsqueda de la verdad.

Del mismo modo, Vigo (2002), dice que: para Gadamer el propósito de la hermenéutica es la búsqueda de sentido y de verdad como experiencias vitales y subjetivas, lo que representa además un ideal y una tarea en sí mismas. En efecto, la hermenéutica pretende indagar el valor de

la realidad que se evidencia por medio de las experiencias que representan cualquier modelo. De esta manera, entendemos la Hermenéutica como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo (Ricoeur, 1984). Se puede decir que, las novedosas formas de interpretación son fundamentales para propiciar espacios de diálogo. El discurso que se asume y ejerce como totalitario puede homogeneizar ciertos ámbitos particulares de la realidad, limitando la riqueza vital de la interpretación y agravando la compleja situación que hoy vive la sociedad

3.3.3 MÉTODO

3.3.3.1 INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPANTE

Se ha escrito mucho sobre la investigación acción como una metodología con la potencialidad no sólo de mejorar o transformar prácticas sino también de generar conocimientos, dichos conocimientos pueden variar desde los locales (el saber popular), hasta públicos (el saber científico). Según Anderson, G. y Herr, K. (2007) la investigación acción compromete a un investigador universitario que ingresa a una institución o comunidad para hacer investigación “junto con” y no “sobre” los participantes. A ese tipo de investigación acción se llama investigación-acción participativa (IAP) y proviene de una tradición latinoamericana de Paulo Freire (1968) y Orlando Fals Borda (1991). Con respecto a esto, Freire agrega una dimensión a la

IAP cuyo propósito es empezar la investigación, no desde preguntas del investigador, sino desde los “temas generadores” de los participantes.

Richardson (1994) define la investigación acción como “investigación práctica” que se orienta específicamente al mejoramiento de las prácticas. En relación con la “investigación práctica,” Fenstermacher (1994) resalta que el conocimiento práctico resulta de la participación en y la reflexión sobre la acción y la experiencia.

De acuerdo con Albert (2007) " en una investigación, con enfoque cualitativo, la recolección de datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos e implica dos fases o etapas, donde la primera de estas es la inmersión inicial en el campo y la segunda la recolección de los datos para el análisis. Siendo así, Cuauro (2014) define la técnica de recolección de datos como “un conjunto de saberes prácticos o procedimientos para obtener el resultado deseado”, de igual forma define los instrumentos, indicando que son un conjunto de medios tangibles usados registrar, conservar y plasmar toda información recolectada.

La Observación participante es según Taylor y Bogdan (1984) la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución (por ejemplo, un hospital), la interacción con los porteros (responsables de las organizaciones que favorecen o permiten el acceso del investigador al escenario), y con los informantes, y la recolección de los datos.

3.3.3.1.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para fines de esta investigación, se usaron diferentes técnicas e instrumentos tales como la Observación, la cual es, según Cuauro (2014), como la técnica que consiste en visualizar el fenómeno y su contexto que se pretende estudiar, convirtiéndose en un procedimiento práctico que permite descubrir, evaluar y contrastar realidades en el campo de estudio, obteniendo la información de primera mano, dentro de esta, se realiza el registro de observación, el cual se puede realizar mediante guía de observación, la cual es un documento que permite procesar la acción de observar. Esta guía, por lo general, se estructura de forma que permita la organización de los datos recogidos durante la investigación.

Otra de las técnicas principales es la observación participante, la cual, de acuerdo con Cuauro (2014), consiste en que el investigador se convierta en un sujeto activo en la investigación, dando lugar a la interacción socializadora de los protagonistas (investigador y objeto de la investigación), otorgándole un valor de veracidad y de credibilidad a la información recolectada. La observación participante es uno de los procedimientos de observación más utilizados en la investigación cualitativa, y uno de los elementos más característicos de la IAP. De igual forma podemos encontrar el Diario de Campo, el cual se considera como un instrumento indispensable para registrar la información día a día de las actividades y acciones de la práctica investigativa en el escenario de estudio. La estructuración de formato es la descripción y narración de los hechos o fenómenos observados. Podemos decir que el diario de campo es una herramienta fundamental para el investigador participante.

los autores que se enfatizan en el área, para poder estipular el uso del paradigma y enfoque, para que así se puedan desarrollar las competencias correspondientes a implementar, por ello, en este diseño metodológico corresponde a la aplicación para lograr en los estudiantes los conocimientos habilidades y destrezas.

Plan de escritura:

1. Concepto
2. Fundamentos
 - 2.1 Teóricos
 - 2.2 Epistemológicos
 - 2.3 Pedagógicos
 - 2.4 Didácticos
3. Principios y condiciones
4. Características
5. Etapas
 - 5.1 Preparación
 - 5.2 Realización
6. Elementos
 - 6.1 Elementos Curriculares
 - 6.2 Elementos de planeación
 - 6.3 Elementos de forma
 - 6.4 Elementos de contenido
7. Integración formato de planeación y preparación
8. Aplicación de la clase

9. Realización de la clase

3.4.2 DIAGNÓSTICO

Para la propuesta, se tienen en cuenta todos los elementos que configuran el currículo educativo, los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje, donde se establecen los ejes y subprocesos, seguidamente los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje, para la realización de la prueba diagnóstica, se realizan las distintas preguntas correspondientes a cada eje, seguidamente, se aplica a cada uno de los educandos. La prueba diagnóstica proporcionara la información acerca de los problemas que presentan los estudiantes en mención.

De acuerdo a los resultados arrojados por la prueba, se toman como base de evidencia de cada grado de sus conocimientos teniendo en cuenta cada una de las competencias específicas del área de lengua castellana. Seguidamente se realiza un análisis de deficiencias y aciertos, donde se identifican las preguntas de mayor a menor margen de error. Es así como surge la creación de una propuesta pedagógica con miras a subsanar las deficiencias observadas.

3.4.3 DISEÑO DE PROYECTO O PROPUESTA

El diseño del proyecto o propuesta pedagógica se realizó partiendo del modelo pedagógico, enfoques, descripciones de las concepciones didácticas de la lengua, la literatura, la

comunicación, y autores de la didáctica del área. Así mismo, planteando una construcción didáctica con base en los Estándares Básicos de competencia del Lenguaje, subprocesos y referencias del modelo didáctico. También, se utilizó la secuencia didáctica cimentada en el enfoque discursivo/textual del autor Gerardo Álvarez.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta, alternativas para cada secuencia didáctica, donde se plantearon actividades en relación con la teoría del enfoque que se trató. Por último, se describió la acción pedagógica, reflexionando sobre la teoría o secuencia didáctica del modelo y las alternativas para cada secuencia didáctica.

3.4.4 INTERVENCIÓN- EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Para la elaboración de la ejecución curricular, o didáctica de la clase con su respectiva planeación, se tuvieron en cuenta aspectos formales como institución superior, facultad y dirección, programa, curso, núcleo, centro educativo, docente formador en el área, docente en formación, área, intensidad horaria, grado, curso y curso, fecha de inicio y fecha de terminación. Así mismo, aspectos de fondo como el paradigma pedagógico, los enfoques del modelo pedagógico, la descripción de las concepciones didácticas de la lengua, la literatura, la comunicación según los autores de la didáctica del área; también, las concepciones del lenguaje, construcción de significación histórico- sociocultural mediante múltiples códigos y formas de simbolizar, la construcción didáctica, el eje curricular núcleo, subprocesos, componentes de área, competencias específicas a desarrollar y criterios de evaluación.

En la planeación de la clase, se utilizaron propósitos conceptuales, procedimentales y actitudinales; además, secuencias didácticas del modelo propuesto, acciones de pensamiento o procesos cognitivos, acciones de aprendizaje, ambientes, medios y recursos, tiempo e intencionalidades- indicadores de logro. También, la estructura de la clase desde el inicio didáctico, desarrollo didáctico y conclusión o cierre didáctico, todo determinado en un lapso de tiempo de noventa o cincuenta minutos, según el espacio de clase determinado por la institución en el horario.

CAPÍTULO IV

ORGANIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS RESULTADOS DISCUSIÓN

PRESENTACIÓN

Siguiendo con la secuencia de desempeño del modelo investigativo propuesto, a raíz de la tabulación de la información de las pruebas iniciales y finales, ahora se toma como punto de partida dos tipos de registros audiovisuales como muestras del entorno académico. Es a partir de aquellos registros que el docente en formación analiza los aspectos semánticos y pragmáticos de interacción y comunicación. La población de estudio autorizó cada uno de los registros debidamente (Ver ANEXO N° 18 FORMATO DE ENTREVISTA Y CONSENTIMIENTO INFORMADO) Dichos registros hacen referencia a una grabación de clase con duración de 52 min y a tres grabaciones de entrevistas a diferentes estudiantes en diferentes cursos (Ver ANEXO N° 15 REGISTRO AUDIOVISUAL DE CLASE Y ENTREVISTAS).

El fin único es tomar muestras de interacción para analizar sus intencionalidades, actitudes, actos de significación y contrastes descriptivos dentro del estudio del sujeto (estudiante) dando así los soportes metodológicos suficientes al docente en formación para matizar el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA RECOGIDA DE DATOS Y ORGANIZACIÓN

4.1.1 EL DIARIO DE CAMPO

Fueron utilizados dos tipos de formato de diarios de campo. El primero de ellos, es el formato entregado por el tutor de práctica, el cual presenta aspectos de forma tales como: Fecha,

número de la semana, nombre de la institución educativa, docentes formadores en el aula, tipo de

**Formando líderes para la construcción de un
nuevo país en paz**

situación; y aspectos de fondo, tales como: Descripción de los eventos, reflexiones y conclusiones. El segundo formato es el exigido por la institución educativa colegio Águeda Gallardo de Villamizar; el cual presenta aspectos de forma tales como: Nombre institución educativa con su respectiva resolución de calidad, logo de la institución, nombre del docente en formación, universidad de pamplona, programa del practicante, asignatura o área, grados y nombre de docentes formadores en el aula. Y aspectos de fondo, tales como: fechas de inicio y finalización de la semana diligenciada, actividades, experiencias significativas y dificultades. (Ver ANEXO N°3 FORMATO DE DIARIO DE CAMPO)

Se optó por llevar una carpeta en físico, con hojas impresas de solo el formato entregado por el tutor de práctica. En dicho formato impreso se iba consignando diariamente las vivencias académicas del docente en formación. A esta carpeta se le tituló “borrador de diario de campo”. Todos los escritos consignados en este borrador, se hicieron a lápiz, con una caligrafía no tan elaborada. Al final de la semana se tomaba el compilado de diarios de campo, se extraían los aspectos considerados relevantes y se plasmaban en ambos formatos exigidos por las dos instituciones educativas, de forma digital. (Ver ANEXO N°3 FORMATO DE DIARIO DE CAMPO)

Se tomaba como prioridad para plasmar en el diario de campo semanal: A las actividades temáticas del área, el desarrollo y continuaciones de estas, entrega de trabajos, talleres etc. Fechas de evaluaciones, materiales y recursos, correcciones y revisiones de actividades. Eventos interinstitucionales, requerimientos significativos de los docentes formadores en el aula, opiniones etc. Acompañamientos de otros practicantes, acontecimientos extraordinarios, comportamiento

fuera de lo común de los estudiantes, visitas de personas externas, dificultades, obligaciones de la práctica etc. (Ver ANEXO N°3 FORMATO DE DIARIO DE CAMPO)

4.1.2 PRUEBAS DIAGNÓSTICA Y FINAL

Tanto las pruebas diagnósticas como las pruebas bimestrales finales (llamadas también “pruebas de calidad” por la institución educativa Águeda Gallardo de Villamizar) presentan las mismas características tanto de forma y de fondo. Tan solo se diferencian en la cantidad de ítems de evaluación. Sus aspectos de forma son: Nombre de la institución educativa, docente formador en el aula, docente en formación, código del docente en formación, área o asignatura, periodo escolar, intensidad de horas semanales por grado, semestre. Igualmente se especifican el número de estudiantes que presentarán la prueba, uniando los cursos a quienes vayan dirigidas. Esta información se clasifica por número de estudiantes hombre, número de estudiantes mujer, totalidad de estudiantes (suma de hombres y mujeres), grado, cursos, fecha de aplicación y horas semanales día-horas. Seguido se presentan los datos del estudiantes, nombres, apellidos y número de lista (cada espacio debía ser diligenciados por los estudiantes a mano). (Ver ANEXO N°13 FORMATO INSTRUMENTO HOJA DE EXAMEN PRUEBA FINAL)

Luego se consignaron cada una de las indicaciones, parámetros y reglas para que los estudiantes cumplieran en el desarrollo de la prueba. En seguida, como detalle del docente en formación, se colocó una frase motivadora. La prueba diagnóstica contó con un total de 20 ítems, dividiéndose en dos partes; la primera parte desde los ítems 1 al 15 eran preguntas de selección múltiple, del ítems 16 al 20, preguntas abiertas de producción textual. En las pruebas finales, tal y como se mencionó al inicio, hubo un cambio en el número de ítems ya que en el caso de las pruebas para noveno se le agregó 1 ítem (18 ítems de selección múltiple y 3 ítems de producción

textual en su primera parte) y en el caso de las pruebas para undécimo se le agregaron 5 ítems (23 ítems de selección múltiple y 2 ítems de producción textual en su segunda parte), esto por petición de los docentes formadores en el aula. La prueba final al igual que la diagnóstica fue organizada a partir de los cinco ejes de los Estándares Básicos de Competencia creados por el Ministerio de Educación. Las temáticas utilizadas dentro de la prueba final fueron las impartidas en los dos meses que comprendieron el cuarto periodo, tiempo que intervino el practicante. (Ver ANEXO N°13 FORMATO INSTRUMENTO HOJA DE EXAMEN PRUEBA FINAL)

La prueba diagnóstica se aplicó el día lunes 16 de septiembre dentro de las horas destinadas para el área de lengua castellana. La prueba final se aplicó el viernes 8 de noviembre, en la semana de evaluaciones finales, a la cuarta hora de clase, estando cada uno de los cursos a cargo de las diferentes asignaturas y sus correspondientes docentes que las imparten.

**TABLA N°1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DIAGNÓSTICA Y FINAL:
 GRADO NOVENO**

Tabla 1 TABLA N°1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DIAGNÓSTICA Y FINAL: GRADO NOVENO

EJES	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA FINAL	CONCLUSIÓN Y ARTICULACIÓN DE RESULTADOS
PRODUCCIÓN TEXT	En este eje se logró identificar errores graves de redacción, importante cantidad de errores ortográficos, en algunos casos poco uso de los signos de puntuación o uso erróneo de	Se vio una notable mejoría en su forma de expresión, ya que desde el plan de mejoramiento, el docente en formación prestó mayor prioridad a la producción textual. Aún siguen	Se evidenció una mejoría Aceptable en las notas obtenidas. Se vieron algunos cambios en las extensiones de los textos que producían los estudiantes, ya que se hicieron varios

	estos; aunque suene extraño, se rescata buena caligrafía en general.	efectuando los mismos errores ortográficos. Faltó implementar otro tipo de estrategia para mejorar esta falencia.	ejercicios prácticos a los largo del periodo. Estos ejercicios llenan de confianza al estudiante al momento de producir textos.
COMP E INTERP DE TEXTOS	Se identificaron problemas claros en torno a la comprensión lectora. Los estudiantes no se acostumbran a leer los enunciados y debido a esto responden de forma incorrecta. A partir de los textos los estudiantes no identifican, ni organizan los aspectos relevantes.	Los estudiantes se acostumbraron a que el docente en formación les leyera los enunciados, previo a la evaluación. De esta manera ellos entendían lo que debían hacer. Aunque la estrategia consiste en hacerlos más autónomos cada día.	Se evidenció una mejoría Aceptable en las notas obtenidas. Temáticas como “los conectores y los textos argumentativos” de alguna manera enriquecieron el léxico de los estudiantes.
LITERATURA	Cerca de la mitad del grado, tiene aprecio por la literatura. La institución ha abierto muchos espacios de lectura, para incentivar el gusto por esta actividad. Pero hace falta aplicar algún modelo que permita enseñar estrategias esenciales a los estudiantes en pro de una mejor comprensión lectora.	Se siguieron realizando talleres de lectura de forma conjunta con los docentes formadores en el aula. Se optó porque ahora los estudiantes llegaran una ficha de lectura o respondieran un cuestionario a partir de lo leído. Todo para catalizar las ideas del estudiante lector y así no pasara por insignificante la experiencia.	Se evidenció una mejoría Aceptable. Es difícil despertar el gusto por la lectura en los adolescentes, y menos cuando estos nunca han tenido disciplina. Sus notas mejoraron en aspectos generales pero se debe seguir trabajando y aplicando modelos metodológicos para poder romper por completo el tabú de la lectura que traen todos los estudiantes.

MEDIOS DE COM Y O.S.S	La mayoría de estudiantes no suelen leer los enunciados de las pruebas, mucho menos las reglamentaciones. Al momento de observar signos no verbales, ellos se centran en lo subjetivo y no en lo objetivo, al momento de analizar.	Aunque aún dejan inclinar mucho sus argumentos hacia lo subjetivo, tomaron el consejo del docente en formación de ser más analíticos y dejaron de ser tan impulsivos al momento de responder.	Sus resultados en este eje, bajó, debido a que se centraron en lo subjetivo, abandonando así explicaciones razonables. Los análisis semióticos a los diferentes signos o símbolos destinan importante tiempo. Se evidenció un progreso Aceptable.
ÉTICA DE LA COM	Reconocen que el perfeccionamiento de la lengua materna, desarrolla cognitiva e integralmente al sujeto.	Se evidenció en pequeños brotes, como los estudiantes utilizan la lengua materna en pro de la resolución de conflictos.	Reconocen la importancia de los medios de comunicación. Identifican e interpretan su valor dentro del contexto académico y social.

TABLA N°2 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DIAGNÓSTICA Y FINAL: GRADO UNDÉCIMO

Tabla 2 TABLA N°2 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DIAGNÓSTICA Y FINAL: GRADO UNDÉCIMO

EJES	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA FINAL	CONCLUSIÓN Y ARTICULACIÓN DE RESULTADOS
PRODUCCIÓN TEXT	Se evidenció un desinterés por completar las partes de producción textual, esto hizo que el desempeño de este	A raíz de las diferentes actividades aplicadas en pro a la producción textual, tal y como diferentes	Fue un desempeño Aceptable, ya que un periodo de clase, no es suficiente para hacer que el estudiante mejore

	eje no fuera eficiente. En pocos casos se presentaron errores de sintaxis. Los errores de ortografía estuvieron presentes pero de forma moderada.	borradores de textos argumentativos, lectura en familia, elaboración de artículos de opinión etc. ayudaron a un mejor desempeño de los estudiantes de undécimo en la prueba final.	errores gramaticales que trae desde años anteriores. Detalles de ortografía y detalles de redacción fueron los aspectos relevantes en sus faltas. La imaginación y la inventiva al momento de producir fueron sus aspectos destacados.
COMP E INTERP DE TEXTOS	Los estudiantes de undécimo siguen presentado el mismo error que presentan los grados inferiores, que no saben identificar y organizar aspectos principales dentro de los diferentes textos. Omiten leer las indicaciones de presentación de la prueba e igualmente los enunciados.	La socialización de textos, consultas o guías sobre temáticas en particular, hicieron despegar de algún modo la comprensión lectora en los estudiantes de undécimo. Se notó mejoría en el desempeño lector del estudiante. Estrategias como la aplicada en este caso, son ampliamente significativas. El desarrollo académico del estudiante debe ser guiado y no totalmente independiente.	Se observó un desempeño Sobresaliente. Las lecturas guiadas y las socializaciones de lecturas (consultas), dieron sus pequeños frutos. Fue un desempeño agradable. Se destaca la disposición y el agrado de los estudiantes por la lectura.
LITERATURA	En aspectos generales, la literatura fue bien vista por los estudiantes de undécimo, a este	En aspectos generales, la literatura fue bien vista por los estudiantes de undécimo, a este	El desempeño fue Sobresaliente, ya que con el trabajo que venía desarrollando la docente formadora,

	punto ya estaban demasiado familiarizados, así que se obtuvo óptimos resultados.	punto ya estaban demasiado familiarizados, así que se obtuvo óptimos resultados	en conjunto con los temas y metodología del docente en formación, ayudaron a que el estudiante asimilara como importante los productos literarios.
MEDIOS DE COM Y O.S.S	Debido a su formación más amplia, se destacan fundamentalmente en realizar análisis objetivos. Son sujetos altamente analíticos y críticos. Debido a este desarrollo de habilidades, fue uno de sus fuertes en esta primera prueba.	Debido a su formación más amplia, se destacan fundamentalmente en realizar análisis objetivos. Son sujetos altamente analíticos y críticos. Debido a este desarrollo de habilidades, fue uno de sus fuertes en esta primera prueba.	Su desempeño fue sobresaliente, ya que el análisis es una de sus mayores cualidades. Por esta importante cualidad, fue preciso desarrollar el enfoque discursivo/textual. En dicho modelo también da pie para que sean argumentados todos aquellos discursos análisis de productos no verbales.
ÉTICA DE LA COM	Reconocen que el perfeccionamiento de la lengua materna, desarrolla cognitiva e integralmente al sujeto.	Se evidenció en pequeños brotes, como los estudiantes utilizan la lengua materna en pro de la resolución de conflictos.	Reconocen la importancia de los medios de comunicación. Identifican e interpretan su valor dentro del contexto académico y social.

4.1.3 REGISTRO DE CLASE

Para el registro de clase primeramente se notifica a la docente formadora encargada del grupo que servirá como población de muestra, una vez expresado que no se necesitaba ningún permiso escrito o algún documento, se procede a avisar a los estudiantes y a coordinar la fecha y hora de la grabación de clase de forma que dicho momento no se presentara cruce con alguna

actividad institucional. El registro se llevó a cabo con un teléfono celular, el cuál fue instalado previo a la llegada de los estudiantes al aula. Una vez ingresados, la docente pide que no se inicie la grabación porque quiere darles una información, pero no desea que esta aparezca e interrumpa el registro de la clase de la docente practicante, por tal razón, la clase no pudo ser de 50 minutos y, en su lugar, tuvo una extensión de 45 minutos.

Para el análisis de este registro se realizó una extracción literal del discurso en un documento Word, dentro de un formato con una tabla que consta inicialmente de las siguientes casillas: renglón, participante, enunciados, posteriormente, para efectos del desarrollo del análisis de corpus, se agregaron las casillas de actitudes e interacciones, intencionalidad, tipología del acto de habla. Seguidamente se realiza una nueva tabla que dispone de número de renglón, descripción de la tipología y correlación: pragmática y tipología como se observa en los siguientes fragmentos de las tablas Ver anexo 2-Ejemplo de formato de Transcripción de clase

4.1.4 REGISTRO DE LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Para la entrevista se inicia con el planteamiento de un banco de preguntas que corresponden a elementos de las etapas de práctica, pero vistos desde el enfoque de educando tales como la presentación del Docente practicante (DP), el diagnóstico, diseño y ejecución y, por supuesto, incluyendo elementos actitudinales y procedimentales observados por el educando. Finalmente fueron seleccionadas 20 preguntas que tuvieron como objetivo principal conocer la percepción de estudiantes de los centros educativos de realización de las prácticas pedagógicas tienen acerca de la formación de los docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana en la identidad y la cultura pedagógica y sus desempeños en el aula.

Para el análisis de este registro se realizó una extracción literal del discurso en un documento Excel, dentro de un formato con una tabla que consta inicialmente de las siguientes casillas: orden de ítem, enunciado de pregunta, Respuesta de informante clave, agregando una columna por cada informante, posteriormente, para efectos del desarrollo del análisis de corpus, se agregaron las casillas de actitudes e interacciones y tipología del acto de habla. Seguidamente se realiza una nueva tabla que dispone de número de renglón, descripción de la tipología y correlación: pragmática y tipología como se observa en los siguientes fragmentos de las tablas: Ver anexo 3-

Tabla de transcripción. Anexo 4- Tabla de análisis pragmático (Ver anexo 7- Cuestionario guía de la entrevista)

4.2 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.2.1 ORGANIZACIÓN DE DATOS DEL REGISTRO DE CLASE

Para el análisis de este registro se realizó una extracción literal del discurso en un documento Word, dentro de un formato con una tabla que consta inicialmente de las siguientes casillas: renglón, participante, enunciados, posteriormente, para efectos del desarrollo del análisis de corpus, se agregaron las casillas de actitudes e interacciones, intencionalidad, tipología del acto de habla. Seguidamente se realiza una nueva tabla que dispone de número de renglón, descripción de la tipología y correlación: pragmática y tipología como se observa en los siguientes fragmentos de las tablas Ver anexo 2-Ejemplo de formato de Transcripción de clase

4.2.2 ORGANIZACIÓN DE DATOS DE LA ENTREVISTA

Para el análisis de este registro se realizó una extracción literal del discurso en un documento Excel, dentro de un formato con una tabla que consta inicialmente de las siguientes casillas: orden de ítem, enunciado de pregunta, Respuesta de informante clave, agregando una columna por cada informante, posteriormente, para efectos del desarrollo del análisis de corpus, se agregaron las casillas de actitudes e interacciones y tipología del acto de habla. Seguidamente se realiza una nueva tabla que dispone de número de renglón, descripción de la tipología y correlación: pragmática y tipología como se observa en los siguientes fragmentos de las tablas: Ver anexo 3- Tabla de transcripción. Anexo 4- Tabla de análisis pragmático (Ver anexo 7- Cuestionario guía de la entrevista)

4.3 PROCESAMIENTO DE DATOS Y OBTENCIÓN DE RESULTADOS

4.3.1 ANÁLISIS DE LA CLASE-OBTENCIÓN DE DATOS- USO DEL CORPUS

Para el análisis de datos se tienen en cuenta los diferentes aspectos o ítems considerados para hacer el análisis. El punto de partida para este análisis es el formato tabla de transcripción

(ver anexo N°17-formato de transcripción de registro de clase), cuyo nombre es ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL REGISTRO DE CLASE, el cual está dividido en dos tablas por cuestiones de espacio y organización y en concordancia con el procesamiento de datos.

Para la transcripción del registro de clase, inicialmente se tuvieron en cuenta las siguientes casillas:

- **Renglón:** Identifica el número de renglón del enunciado del discurso.
- **Enunciado:** Dentro de esta columna se hace la transcripción literal del discurso, dicha transcripción se contempla en los límites del espacio delimitado en la columna, es decir, al llegar al final de este, el texto que haga falta debe ingresarse con un nuevo número de renglón, incluso si pertenece a la misma intervención. Dentro de este enunciado se realiza una identificación de diversos aspectos de la siguiente manera:

TABLAN°3 TABLA DE IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS DEL DISCURSO

Tabla 3 TABLAN°3 TABLA DE IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS DEL DISCURSO

ASPECTO A IDENTIFICAR	FORMA DE IDENTIFICACIÓN		ASPECTO A IDENTIFICAR	FORMA DE IDENTIFICACIÓN
Preguntas	En color Rojo. Negrilla sostenida		Pausas	Al final de la pausa. Negrilla sostenida
Admiración	En color Negro. Negrilla sostenida		Actitud de confianza	Punto al inicio de la transcripción en color gris oscuro
Muletillas onomatopéyicas	En color Verde. Entre paréntesis, y negrilla sostenida		Actitud de confianza	Punto al inicio de la transcripción en color gris medio
Muletillas	Subrayado en Naranja oscuro		Actitud de contrariedad	Punto al inicio de la transcripción en color gris claro
Suspensión de discurso	En Azul claro. Entre Corchetes se escribe “se suspende”		Ruido Externo	RE

Tono de voz ascendente	Flecha hacia arriba En color verde oscuro.		Ruido interno	RI
Tono de voz normal	Flecha horizontal hacia el frente en color marrón		Interrupciones	// Al final de la interrupción. Negrilla sostenida
Tono de voz descendente	Flecha hacia abajo en color violeta claro		Silencio	¡! Negrilla sostenida
Llamada de atención	* Al final del llamado de atención			

- **Actitudes:** En el desarrollo de las actitudes e interacciones se evidencia la actitud con la que el estudiante manifiesta sus estados de ánimo, sus pensamientos y sus comportamientos, pues dependiendo de su actitud ellos darán un resultado positivo o negativo, implementando el uso de un lenguaje, ya sea verbal o no verbal, brindando al docente en formación ideas y aportes significativos, desarrollando habilidades lingüísticas, implementando el discurso como medio de comunicación, para dar a conocer lo que piensa y siente, siendo evidentes en todos esos códigos lingüísticos que se muestran en un aula de clase y en un campo de interacción con el estudiante. Dentro de estas actitudes se pudieron siguientes:

- Duda
- Temor
- Groseras
- Irrespetuosas
- Incertidumbre
- Vacilación
- Animo
- Seguridad
- Insistencia
- Mofa o burla
- Altanero
- Desinterés
- Apatía
- Conformistas

Evasivo

- Ofensa
 - Agresividad
 - Timidez
 - Cara de satisfacción
 - Disposición a participar
 - Amabilidad
 - Interés
 - Confianza
 - Respeto
 - Colaboración
 - Alegría
 - Imposición
 - Maltrato verbal
 - Paciencia
 - Tolerancia
 - Comprensiva
 - Introvertido
 - Aceptación
 - Reconocimiento del estudiante
 - Duda
 - Seguridad
 - Expectante
 - interactivo
 - interés
 - Autoritario
 - Imperativa
 - Deductivo
 - interpretativo
 - obvedad
 - Intriga
 - Deductivo
 - Demostrativo
 - analítico
 - indagatoria
 - Re afirmativo
 - Apelativo
 - interactivo
 - Determinado
- **Intencionalidad del discurso:** En el análisis que se ha desarrollado a lo largo del proyecto de investigación se ha podido evidenciar la casilla de intencionalidad, la cual, muestra todas esas finalidades que manifiestan los estudiantes en el aula al momento de responder cuando se le pregunta sobre algo, las intenciones son muy importantes en estos análisis

porque permiten ver y dar cuenta de la disposición y del fin con la que ellos hacen sus aportes.

Dentro de la segunda tabla perteneciente al mismo análisis podemos encontrar los siguientes elementos:

- **Tipología:** La significación es la actividad mediante la cual es posible la experiencia humana y, a su vez, es la que transforma la experiencia humana en sentido susceptible de ser comunicado. En un sentido amplio, dado que no hay experiencia humana sino en la medida en que hay comunidad, la significación presupone la comunicación, pero no necesariamente como la presencia efectiva de interlocutores o la formulación explícita de enunciados, sino como condición social de posibilidad.

4.3.1.1 ACTOS DE SIGNIFICACIÓN

La significación es la actividad mediante la cual es posible la experiencia humana y, a su vez, es la que transforma la experiencia humana en sentido susceptible de ser comunicado. En un sentido amplio, dado que no hay experiencia humana sino en la medida en que hay comunidad, la significación presupone la comunicación, pero no necesariamente como la presencia efectiva de interlocutores o la formulación explícita de enunciados, sino como condición social de posibilidad. La significación se produce por una relación entre dos series: actos de significación y actos de habla (es en estos últimos donde tiene pertinencia el concepto de "comunicación"). Según su objeto, las implicaciones pragmáticas de su realización, los valores sociales que los fundamentan, los actos de significación serían los siguientes:

- **Aseveración:** Sabe con certeza, se expresa con veracidad o falsedad (verás o no verás), expone la realidad y la información puede ser constatada.
- **Predicciones:** Sabe con certeza, mundo objetivo, verás o no verás, cosas o eventos predecibles, expresa veracidad.
- **Hipótesis:** Cree en la razón, probabilidades posibles, expresa verosimilitud, proyección del conocimiento, verosímil o inverosímil.
- **Requisición:** Desea sinceramente, cosas o eventos realizables, expresa seriedad, interpretación del sentido de la relación social, comportamiento pasado del auditor, desea que se realice, adecuación y sinceridad, cumple o incumple.
- **Compromiso:** Tiene una intención sincera, intención de realizar o hacer, expresa rectitud, interpretación del sentido de la relación social, comportamiento pasado del hablante, desea que se realice, adecuación y sinceridad, cumple o incumple.
- **Expresión afectiva:** Siente sinceramente, de carácter íntimo y evidenciable, sentimiento actual del sujeto, expresa sinceridad, íntimo evidenciable, mundo subjetivo, necesidad afectiva, sincera o insincera.
- **Declaración:** Lo que puede hacer legítimamente desde la institucionalidad, actuar con legitimidad, lo insustituible o insituible, mundo social, ejercicio de poder, funcionamiento instituciones humanas, oportunidad y legitimidad, legítimo o ilegítimo.
- **Decisión:** Lo que se puede desde la ley, lo que se sabe con certeza desde la ley, lo que decide la ley, actuar con justicia, mediación en situación de conflicto, aquello decidible, ejercicio de poder y razón, lo justo y lo injusto.

TABLA N°4 ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LAS INTERACCIONES DADAS EN LA CLASE

Tabla 4 TABLA N°4 ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LAS INTERACCIONES DADAS EN LA CLASE

N° de ORD EN	RENGLÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN	INTENCIONALIDAD	ACTITUDES	DESCRIPCIÓN SEMIÓTICA	SIGNIFICADO	CLASIFICACIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA
1	5	¿En voz alta?	No comprende la indicación	Duda	Cree con razón	Tonos de voz interrogativos,	Hipótesis
2	8	Porque a pesar de todos los años siguen estando ahí.	Está seguro de su hipótesis o argumento	Seguridad	Cree con razón	Tono de voz continuo, confianza al expresarse	Hipótesis
3	11	Eso no da a entender que esa estructura piramidal es muy (PCEP) estable ¿Y?	Lanza cuestionamientos esperando que los estudiantes den sus opiniones	Expectante	Cree con razón	Tono de voz interrogativo	Hipótesis
4	16	A veces, bueno, acá les gusta o hacen uso de las redes sociales, me imagino.	Trata de interactuar con los estudiantes en aspectos tecnológicos	interactivo	Cree con razón	Movimientos corporales, tonos de voz de seguridad	Hipótesis
5	19	Contaminación	Participa activamente y responde con interés en torno a la temática	interés	Cree con razón	Movimientos corporales, tonos de voz de seguridad	hipótesis

6	6	No, cada quien	Expone una idea decidida por él mismo, sin dar campo que los interlocutores den su opinión	Autoritario	Puede legítimamente	Tonos de voz firmeza, lenguaje corporal	Declaración
7	13	Fuerte, sólida ¿Cierto? Entonces, en el día de hoy, quiero que tengamos presente esa forma.	Marca la información como importante y pide que sea asimilada de forma estricta	Imperativa	Sabe con certeza	Tono de voz firme, proxémica y kinésica	Aseveración
8	14	La forma tridimensional de la pirámide, en su forma de dos dimensiones es un triángulo ¿cierto?	Parte de un pensamiento general a algo particular	Deductivo	Sabe con certeza	Tono de voz firme, proxémica y kinésica	Aseveración
9	23	Entonces ustedes entran a una red social,	Interpreta su contexto y lo articula en su discurso	interpretati vo	Sabe con certeza	Tono de voz firme, proxémica y kinésica	Aseveración
10	24	Estamos en Facebook, y encontramos una publicación donde se está generando un debate interesante de ese tema que ustedes	Parte de una circunstancia lógica para obviarla	obviedad	Sabe con certeza	Tono de voz firme, proxémica y kinésica	Aseveración

		conocen muy bien, y que tienen todo el gusto.					
11	26	Acá vamos a exponer a exponer nuestra (PCEC)	Pretende que sus interlocutores completen su enunciado	Intriga	Tiene una intención sincera	Tono de voz interrogativo , expresión facial de intriga. Movimientos corporales	Compromiso
12	30	Pero siempre buscando ¿qué?	Da el espacio a que sus interlocutores construyan conocimiento	Deductivo	Tiene una intención sincera	Tono de voz interrogativo , expresión facial de intriga. Movimientos corporales	Compromiso
13	50	(Pasa la diapositiva) Acá, tenemos que tener presente, tenemos que contextualizar, una reseña histórica.	Muestra gráficamente, con ejemplo visual el tema en cuestión	Demostrativo	Tiene una intención sincera	Tono de voz interrogativo , expresión facial de intriga. Movimientos corporales	Compromiso
14	7	¿Qué nos indica, qué nos dice? ¿Por qué el tiempo le teme a las pirámides?	Hace uso de la razón para introducir a la temática	analítico	Sabe con certeza	Tono de voz certero e interrogativo	Predicciones
15	43	Ya sabemos cuál posiblemente puede ser, o cuál	Recalca el fundamento de la	indagatoria	Sabe con certeza	Tono de voz certero e	Predicciones

		es la función de este ¿cierto?	temática con una pregunta retórica			interrogativo .	
16	46	Convencer ¿cierto? Pero...	Toma la respuesta correcta como pregunta para reafirmar el conocimiento	Re afirmativo	Sabe con certeza	Tono de voz interrogativo , movimientos corporales	Predicciones
17	15	Entonces, quiero que tengan presente esa forma.	Da pautas para que asimilen la información como importante	Apelativo	Desea sinceramente	Tono de voz continuo	Requisición
18	17	Ehh, díganme un tema de interés que tengan ustedes.	Da espacio a que sus interlocutores participen en la transferencia de conocimiento	interactivo	Desea sinceramente	Movimientos corporales y tonos de voz firme y alto	Requisición
19	22	Bueno, tenemos deportes, toquemos el tema de los deportes.	Decidido a impartir la temática a partir del ejemplo dado	Determina do	Desea sinceramente	Movimientos corporales, tonos de voz continuos.	Requisición
20	32	¿Y cuál sería ese efecto?	Formula una pregunta relevante del tema	imposición	Desea sinceramente	Movimientos corporales, tonos de voz continuos.	Requisición

Cuando el docente crea confianza con el estudiante y además articula sus temáticas curriculares con los hobbies de sus estudiantes, crea un ambiente totalmente agradable e interactivo. Tanto las evaluaciones diagnósticas como la semana de observación se han tornado tan monótonas e innecesarias debido a que se ha invertido las prioridades en el aula. Pareciera que los docentes

Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz

prestan más atención a los aspectos materiales, y se descuidan del enfoque natural de la pedagogía:

El humanismo. El desarrollo del ser debe ser prioridad para cualquier docente. El sistema crea cada día más y más sujetos apáticos a su naturaleza humanista. El estudiante debe situarse en como sujeto activo de la sociedad y que participe en los asuntos trascendentales de su realidad.

96	DPr-1	Ves, lo que estábamos diciendo (es interrumpido por EST-14)
97	EST-14	Y lo escribió fue una mujer, que era la asistente de (<i>ininteligible</i>).
98	DPr-1	¿Tienes algún autor de Asia?
99	EST-14	Ehmm, Sujitsu de la literatura japonesa, Macrano Sochi. Es un ensayo de C. Buchoraje.
100	EST-14	Ella era la asistente de la emperatriz que traduce “el libro de la tumba”.
101	DPr-1	¿Y averiguaste algo sobre el contexto de ella? O sobre sus escritos, ¿características de Qué hablaban?

En el anterior fragmento, vemos claramente una interacción entre el docente en formación (DPr-1) y una estudiante (EST-14) quienes sostienen una socialización sobre los principales ensayistas a lo largo del mundo. Previo al fragmento, el DPr-1 había resaltado la importancia e impacto que representa producir nuestros argumentos de manera organizada, clara, en un lenguaje sencillo y ayudándonos de opiniones externas. La EST-14, amante de la cultura oriental, indagó sobre el ensayo dentro de la cultura japonesa, así que se fundamentó en autores de este género en esta parte del mundo, además de las características de dichos escritos. Aquí podemos destacar dos aspectos de la tesis inicial de los datos obtenidos. Las temáticas se deben impartir desde la confianza con el interlocutor. Muchas veces sea por injerencia del docente o injerencia del estudiante, se crea un muro que corta la comunicación entre estos actores limitando la retroalimentación, por ende cortando el proceso enseñanza-aprendizaje. La confianza cuando es utilizada para propósitos académicos genera motivación.

En el fragmento anterior se ve una clara motivación de la EST-14 en hacer parte del proceso de transmisión de información hacia sus compañeros. Si el sujeto siente la necesidad de participar, es porque asimila como importante aquello de lo que se está hablando. Nadie que sea obligado va a motivarse tanto por tratar de ser escuchado. Al igual que alguien que protesta contra las injusticias de su país para tratar que su voz logre generar algún cambio, de igual forma el espíritu de un adolescente pedirá ser escuchado si su alma es motivada. La característica resultante de la motivación sería una actitud colaborativa. Quien se motiva a indagar, quien se motiva a intervenir, quien se motiva a aportar, es un sujeto que está desarrollando su capacidad colaborativa.

Tanto la confianza, la motivación y la colaboración; son características indispensables en la producción textual. Cuando elaboramos cada uno de nuestros discursos partimos de la confianza de nuestros saberes, si sabemos de un tema determinado nos sentimos motivados a intervenir en algún debate o acto comunicativo para dar nuestro punto de vista, llevándonos a colaborar de manera directa en la razonamiento colectivo.

289	DPr-1	¿Qué más podríamos exponer en los argumentos de las abejas? (PCEC)
290	EST-9	El impacto en la sociedad
291	DPr-1	¡Claro que sí! Si hay un estudio respecto al impacto y que se ha demostrado, entonces yo Lo expongo ahí.
292	EST-13	Número de especies

En la muestra anterior vemos claramente una interacción de “confianza, motivación y colaboración”. Se parte de un tema general, el cual es dejado a consideración de los estudiantes mediante una pregunta realizada por el docente en formación, lo cual genera la motivación a interactuar o a expresar ideas, para lograr socializar. La materialización se fundamenta en gran parte

por la colaboración porque si ninguno de los interlocutores aporta o no colabora en torno a la temática, el acto de habla no lograría su objetivo comunicativo.

**TABLA N°5 ANÁLISIS DEL CONTRASTE DE INTENCIONALIDAD DE LA CLASE
 EN LAS INTERLOCUCIONES DE DOCENTES PRACTICANTES DE HLC Y
 ESTUDIANTES EN CLASE DE HLC**

Tabla 5 TABLA N°5 ANÁLISIS DEL CONTRASTE DE INTENCIONALIDAD DE LA CLASE

N° ORDEN	INTENCIONALIDADES DEL DISCURSO DOCENTE-	N° ORDEN	INTENCIONALIDADES DEL DISCURSO DEL ESTUDIANTE	REFERENTE DE OCURRENCIA N°REGLONES-	IDENTIFICACIÓN DE CONTRASTES PREDOMINANTES-DE INTENCIONALIDADES
1	Expresar lo buenos días	1	Responden buenos días enérgicamente	1 a 2	Actitud docente de amabilidad y actitud estudiante de amabilidad
2	Pide a sus receptores, realizar una tarea específica	2	No comprende la indicación	4 a 5	Actitud docente de apelación y actitud del estudiante de duda
3	Hace uso de la razón para introducir a la temática	3	Está seguro de su hipótesis o argumento	7 a 8	Actitud del docente de ser analítico y actitud del estudiante de seguridad
4	Lanza cuestionamientos esperando que los	4	Confía en su respuesta y por eso realiza su argumento	11 a 12	Actitud del docente de expectativa y actitud del estudiante de seguridad

	estudiantes den sus opiniones				
5	Pretende que sus interlocutores completen su enunciado	5	Confía en su opinión	26 a 27	Actitud del docente de intriga y actitud del estudiante de confianza
6	Formula una pregunta relevante del tema	6	Ya que nadie más participa, lanza una idea posible que puede encajar en la temática.	32 a 33	Actitud la docente impositiva y actitud del estudiante colaborativo.
7	Presenta un olvido en respecto a la temática	7	El interlocutor piensa muy bien su respuesta antes de decirla. Hasta no estar seguro	39 a 40	Actitud del docente olvidadizo y actitud del estudiante cuidadoso
8	Toma la respuesta correcta como pregunta para reafirmar el conocimiento	8	Lleva la secuencia de la temática y ayuda a complementarla	46 a 47	Actitud del docente re afirmativo y actitud del estudiante seguridad
9	Pide de manera directa a su interlocutor realizar una lectura	9	Realiza la lectura de forma amable y animada	53 a 54	Actitud del docente autoridad y actitud del estudiante colaborativo.
10	Debido a lo interesante de la información, pide a su interlocutor aportar más datos	10	Lee con todo gusto los datos curiosos y destacados de la temática	98 a 99	Actitud del docente expectante y actitud del estudiante colaborativo

4.3.2 DESCRIPCIÓN DE CONTRASTES DE INTENCIONALIDADES

La presente descripción se sustenta en un análisis detallado, sencillo y organizado por medio de una tabla. Su función es enlazar las intenciones particularmente, tanto del docente como de los estudiantes; por separado. Ambos resultados o análisis se colocan de forma paralela para que su forma e interacción sea plenamente visibles, cada intención organizada llega un número de orden que determina la estratificación de las mismas. Aparece cuenta con una casilla de se deben colocar cada una de las ocurrencias de los referentes que interactúan pero en este caso deben plasmarse de forma numérica, para así ser más fácil consultar en su tabla general de estudio (Ver ANEXO N° 17 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE REGISTRO DE CLASE). Por último, se identifican los contrastes predominantes de las intencionalidades, es decir la unión de actitudes relevantes entre los dos referentes (docente-estudiante).

4.3.3 EXPLICACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS INTENCIONALIDADES DEL DOCENTE EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

El discurso docente se enfocó en impartir la información completa sobre un tema, luego ataba cada uno de los conocimientos con preguntas bien formuladas en torno a la temática y por último Dejaba espacios amplios de intervención por parte de los estudiantes. Esta metodología de guía o facilitador, permitió la plena interacción con los estudiantes dentro del aula de clase, llegando

Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz

así a persuadir al estudiante y generar en él el deseo por documentarse y aportar. La dinámica también permitió que el docente (en algunos puntos del desarrollo de la clase) tomara distancia o se hiciera a un lado de la discusión para que fueran los mismos estudiantes quienes dieran la proyección adecuada, simplemente el docente en formación intervenía cuando el norte de la temática se desviaba o se presentaba anacoluto.

Se presentaron pocos eventos de interferencia de la información, es decir, en contados casos el estudiante no se sentía a gusto o no entendía la temática; en dichos casos el docente en formación optaba por repetir los enunciados expuestos, pero si a su vez se volvía a presentar nuevamente la dificultad se reforzaba con una detallada ejemplificación pero partiendo de sus entornos sociales; esto hace que su asimilación sea mucho más significativa.

4.3.4 EXPLICACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS INTENCIONALIDADES DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO DE LA CLASE.

Partiendo de lo explicado en el análisis del discurso en las interacciones dadas en la clase, vemos como esa *materialización* resultante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente

de la clase grabada, se fundamenta en una socialización plena por parte del estudiante, una socialización agradable y para nada tediosa. A lo largo del registro audiovisual se evidencia cómo al ganarse *la confianza* el docente en formación, se crea un vínculo motivador, en este punto el estudiante si es motivado y son movidas sus fibras, el docente en formación puede explotar aquella actitud colaborativa y así se crea un ciclo retroalimentador, donde el estudiante mediante un discurso ya menos tensionado y rígido expone todos sus conocimientos sin límite. Y esa es precisamente la importancia de este proceso de análisis de interacciones, para estudiar las mejor maneras de persuasión y así desarrollar las competencias más profundas de los estudiantes.

4.3.5 CONTRASTES DE ACTITUDES DEL DOCENTE- ESTUDIANTES EN CLASE

TABLA N° 6 ACTITUDES DE LOS INTERLOCUTORES EN LA CLASE

Tabla 6 TABLA N° 6 ACTITUDES DE LOS INTERLOCUTORES EN LA CLASE

ACTITUDES DEL DOCENTE EN LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS O RASGOS SEMIÓTICOS	ACTITUDES DEL ESTUDIANTE EN LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS O RASGOS SEMIÓTICOS
Actitud docente de amabilidad	Expresar lo buenos días	Actitud estudiante de amabilidad	Responden buenos días enérgicamente
Actitud docente de apelación	Pide a sus receptores, realizar una tarea específica	Actitud del estudiante de duda	No comprende la indicación

Actitud del docente de ser analítico	Hace uso de la razón para introducir a la temática	Actitud del estudiante de seguridad	Está seguro de su hipótesis o argumento
Actitud del docente de expectativa	Lanza cuestionamientos esperando que los estudiantes den sus opiniones	Actitud del estudiante de seguridad	Confía en su respuesta y por eso realiza su argumento
Actitud del docente de intriga	Pretende que sus interlocutores completen su enunciado	Actitud del estudiante de confianza	Confía en su opinión
Actitud la docente impositiva	Formula una pregunta relevante del tema	Actitud del estudiante colaborativo.	Ya que nadie más participa, lanza una idea posible que puede encajar en la temática.
Actitud del docente olvidadizo	Presenta un olvido en respecto a la temática	Actitud del estudiante cuidadoso	El interlocutor piensa muy bien su respuesta antes de decirla. Hasta no estar seguro
Actitud del docente re afirmativo	Toma la respuesta correcta como pregunta para reafirmar el conocimiento	Actitud del estudiante seguridad	Lleva la secuencia de la temática y ayuda a complementarla
Actitud del docente autoridad	Pide de manera directa a su interlocutor realizar una lectura	Actitud del estudiante colaborativo.	Realiza la lectura de forma amable y animada
Actitud del docente expectante	Debido a lo interesante de la información, pide a su interlocutor aportar más datos	Actitud del estudiante colaborativo	Lee con todo gusto los datos curiosos y destacados de la temática

4.3.6 DESCRIPCIÓN DE CONTRASTES DE ACTITUDES DEL DOCENTE- ESTUDIANTES EN CLASE

La presente descripción se sustenta en un análisis detallado, sencillo y organizado por medio de una tabla. Su función es enlazar las intenciones particularmente, tanto del docente como de los estudiantes; por separado. Ambos resultados o análisis se colocan de forma paralela para que su forma e interacción sea plenamente visibles, cada intención organizada llega un número de orden que determina la estratificación de las mismas. Aparece cuenta con una casilla de se deben colocar cada una de las ocurrencias de los referentes que interactúan pero en este caso deben plasmarse de forma numérica, para así ser más fácil consultar en su tabla general de estudio. Por último, se identifican los contrastes predominantes de las intencionalidades, es decir la unión de actitudes relevantes entre los dos referentes (docente-estudiante).

4.3.7 EXPLICACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS ACTITUDES DEL DOCENTE EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

El discurso docente se enfocó en impartir la información completa sobre un tema, luego ataba cada uno de os conocimientos con preguntas bien formuladas en torno a la temática y por último Dejaba espacios amplios de intervención por parte de los estudiantes. Esta metodología de

guía o facilitador, permitió la plena interacción con los estudiantes dentro del aula de clase, llegando así a persuadir al estudiante y generar en él el deseo por documentarse y aportar.

La dinámica también permitió que el docente (en algunos puntos del desarrollo de la clase) tomara distancia o se hiciera a un lado de la discusión para que fueran los mismos estudiantes quienes dieran la proyección adecuada, simplemente el docente en formación intervenía cuando el norte de la temática se desviaba o se presentaba anacoluto.

Se presentaron pocos eventos de interferencia de la información, es decir, en contados casos el estudiante no se sentía a gusto o no entendía la temática; en dichos casos el docente en formación optaba por repetir los enunciados expuestos, pero si a su vez se volvía a presentar nuevamente la dificultad se reforzaba con una detallada ejemplificación pero partiendo de sus entornos sociales; esto hace que su asimilación sea mucho más significativa.

4.3.8 EXPLICACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO DE LA CLASE.

Partiendo de lo explicado en el análisis del discurso en las interacciones dadas en la clase, vemos como esa *materialización* resultante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente

de la clase grabada, se fundamenta en una socialización plena por parte del estudiante, una socialización agradable y para nada tediosa.

A lo largo del registro audiovisual se evidencia cómo al ganarse *la confianza* el docente en formación, se crea un vínculo motivador, en este punto el estudiante si es motivado y son movidas sus fibras, el docente en formación puede explotar aquella actitud colaborativa y así se crea un ciclo retro alimentador, donde el estudiante mediante un discurso ya menos tensionado y rígido expone todos sus conocimientos sin límite. Y esa es precisamente la importancia de este proceso de análisis de interacciones, para estudiar las mejor maneras de persuasión y así desarrollar las competencias más profundas de los estudiantes.

4.4 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS-OBTENCIÓN DE DATOS-USO DEL CORPUS

TABLA N°7 DE INTENCIONES Y ACTITUDES DE LOS INFORMANTES CLAVE

Tabla 7 TABLA N°7 DE INTENCIONES Y ACTITUDES DE LOS INFORMANTES CLAVE

ORDEN	RENLÓN	INTENCIONES DEL ESTUDIANTE EN LA ENTREVISTA	ACTITUDES DE ESTUDIANTES EN LA ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS O RASGOS SEMIÓTICOS	SIGNIFICADOS	CORRELACIÓN DE INTENCIONES Y ACTITUDES
1	7 IF1G	De manera directa expresa su pensamiento y enfoca su	Denota reflexión, escoge cuidadosamente	Siente sinceramente que hubo una conexión entre estudiantes-docente porque se manejaban los	Significación afectiva con sinceridad	Tono de voz continuo, estos, actitudes, confianza

		argumentación en torno al aspecto interactivo del modelo, lo cual marcó la comunicación afectiva estudiante-docente	sus palabras, confianza	mismos canales de comunicación		
2	9 IF1G	Tal vez porque no tiene presentes lo eventos, se le presenta un poco de duda al momento de responder. Toma la forma de actuar del docente para crear casos hipotéticos donde creería que el docente en formación haría parte sin dudar.	Denota algo de duda al responder, da muchas vueltas a sus respuestas y analiza mucho sus pensamientos.	Cree con razón y certeza que el docente en formación puede integrarse emotivamente a cualquier actividad que se vaya a realizar	Significación hipotética con verosimilitud	Tono de voz normal, actitudes, duda
3	10 IF1G	A este punto de la entrevista ya se sentía algo corta de palabras y debido a eso sus	Denota seguridad al hablar, certeza y propiedad en lo argumentos. Sus gestos	Apartando sus gestos, sus palabras denotan firmeza y sinceridad. Sabe con certeza de lo que está hablando ya	Significación aseverativa, realidad o veracidad	Lenguaje corporal, Tono de voz dudoso, gestos, duda

		gestos se contradecían con sus palabras. Pero a pesar de su pena, se nota la sinceridad en sus argumentos	contradicen a sus palabras pero se debe a que se siente que pasa un poco de pena	que fue testigo principal y puede dar fe con total propiedad		
4	2 IF2G	Expresa sus pensamientos a partir de unas breves palabras.	Actitud de confianza, de amabilidad y ternura	Expresa sus argumentos desde lo que ella pudo analizar. Es breve y con su explicación.	Significación hipotética con verosimilitud	Tono de voz de tranquilidad, confianza, movimientos corporales.
5	6 IF2G	tanto su rostro como sus ademanes corporales demuestran estar ya un poco agotada por las preguntas es así que opta por responder con brevedad	Se expresa con brevedad y ansiedad	Da razones que para ella tienen significado y certeza.	Significación hipotética con verosimilitud	Seguridad al hablar, tono de voz calmado. Buena prosodia
6	9 IF2G	Su rostro denota intriga hacia la cámara. Los movimientos en sus manos, cuerpo y miradas hacia los lados reafirman ansiedad.	Denota nerviosismo, un poco de ansiedad	Demuestra lo significativo en su parecer, la importancia de cada una de las intervenciones del docente en formación. Se sustenta en una argumentación afectiva.	Significación afectiva con sinceridad	Tonos de voz, movimientos corporales ansiosos, miradas hacia los costados para evitar ser intimidada, duda.

7	10 IF2G	Aunque ya a este punto sus respuestas eran muy breves, debido a lo extensa de la entrevista y a lo complejas de las preguntas, una abandonó la seguridad y la certeza en sus argumentos.	Actitud de seguridad y de claridad	Es clara con la información que está dando, es muy puntual y descriptiva. Se siente la propiedad sobre el tema en sus palabras y esto le da más peso a sus argumentos.	Significación aseverativa, realidad o veracidad	Seguridad al hablar, tono de voz calmado. Buena prosodia
8	3 IF3G	Expresa sus ideas de forma corta, aunque duda en algún momento de lo que quiere dar conocer	Nerviosismo y duda	Realiza un análisis muy breve a la situación de la pregunta. Se nota que no tiene muy presente los actos de los cuales se le pregunta	Significación hipotética con verosimilitud	Tono de voz bajo, movimientos de intranquilidad y sonrisas de nerviosismo
9	1 IF3G	La estudiante expresa sus argumentos con tacto, con respeto	Nerviosa pero sincera	Expone con certeza la verdad de los hechos y los sostiene bajo un tono tierno y de respeto.	Significación aseverativa, realidad o veracidad	voz tranquila, pausada, seguridad
10	10 IF3G	Aunque demuestra claro nerviosismo y piensa mucho las palabras que va a decir, se nota que	Honestidad y nerviosismo	Expresa sus argumentos desde lo que ella pudo analizar. Es breve y con su explicación.	Significación aseverativa, realidad o veracidad	Sonrisa nerviosa, tono de voz interrumpido, muletillas, sonidos largos, ademanes de nerviosismo

		sus palabras denotan certeza				
--	--	------------------------------	--	--	--	--

4.4.2 VISIÓN DE LOS INFORMANTES CLAVE SOBRE LA CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

Según los datos recogidos en las entrevistas acerca de los diferentes argumentos en torno del desempeño de las prácticas docente del Dpr-1, Se concluye que su desempeño fue satisfactorio. Cada uno de los informantes claves destacó la calidad en el desarrollo de las clases, su dinamismo, su lúdica, la participación activa del practicante y sobre todo su actitud amistosa y confiable. (ANEXO N° 17 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE REGISTRO DE CLASE)

Dentro de las planillas de seguimiento (ANEXO N° 28 EVIDENCIAS) y las planillas de evaluación de clases (Ver ANEXO N° 28 EVIDENCIAS) se puede evidenciar las buenas apreciaciones que tuvieron los docentes formadores con el practicante. Se concluye que se cumplió con el objetivo principal el cual era prestar el mejor servicio de desempeño en las diferentes aulas de clase. “FELICITACIONES POR EL DESEMPEÑO EN SU PRACTICA PROFESIONAL. ÉXITOS EN SU VIDA LABORAL.” (Villamizar V, 2019) (Ver ANEXO N° 28 EVIDENCIAS)

En conjunto, el desempeño mostrado por el docente en formación fue sobresaliente, todo

basado en la información dada tanto por los estudiantes y los docentes formadores. Es preciso resaltar que esta fue la primera y última práctica en básica y media secundaria que el Dpr-1 realizó a lo largo de su formación profesional docente.

4.4.3 RESULTADOS: INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO DEL DOCENTE EN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA EN:

4.4.3.1. EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES

El docente en formación implementó un tipo de léxico intermedio, que articulaba tanto en las clases como a la hora de comunicarse con los demás estamentos de la institución (externos). Dicho léxico permitía discursos casuales de fácil acceso y comunicación. De esta manera el docente en formación pudo interactuar con todos los sujetos entorno a la institución educativa, y de esta manera logró el objetivo principal, poder impartir su mediación pedagógica y didáctica.

4.4.3.2. EN LAS SITUACIONES DE COMPORTAMIENTO EN LA CLASE

A partir del tipo de léxico intermedio (Con características formales e informales) el docente en formación podía impartir orden y disciplina de manera directa e imperativa. El paradigma

pedagógico constructivista brinda de métodos muy elementales a la hora de impartir disciplina sin atender contra la integridad del estudiante.

“En primer lugar, el objetivo es que los niños aprendan a controlarse, que interioricen las normas (...) En segundo lugar, es bueno que los chicos sepan cuáles son los escenarios importantes (...) En tercer lugar, hay que añadir lo que se espera, claramente, no objetivos mediatos ni tampoco demasiado generales (...) En cuarto lugar, consecuencias, mejor relacionadas con la conducta esperada: si algo se ensucia, limpiarlo (...) En quinto lugar, cuando uno no puede hacer lo que quiere o debe hacer lo que no quiere” (Lerner, 2014)

Las anteriores cinco reglas de Lerner, trataron de ser aplicadas por el docente en formación a lo largo de su desempeño de práctica profesional. Se puede ser el mejor amigo del estudiante, manteniendo límites y a la vez siendo un facilitador que demanda orden y exige el rendimiento de sus alumnos. Se identificó desde el principio que los estudiantes perdieron “el respeto” por las autoridades de la institución educativa. Un ejemplo en particular sería: Cuando un muchacho se portaba mal, así fuese una conducta mínima o grave, siempre pedía mediación del coordinador. Fue tanto el miedo que perdieron de los directivos que una vez que se les ordenaba ir a la oficina del coordinador o de la rectora, los estudiantes respondían despóticamente. Todas estas situaciones

observadas por el practicante lo hizo informarse de las diferentes estrategias del paradigma y modelo a trabajar, y a partir de ahí tratar de concentrar toda la responsabilidad disciplinaria en solo el docente. Esto en el transcurso del tiempo hizo alzar la relevancia y el respeto del estudiante hacia el docente y de este modo solo se acudía a los directivos cuando era estrictamente necesario; de este modo la mirada del docente como guía se pudo cumplir.

4.4.3.3. EN LA SITUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE INICIO DE LA CLASE

Tal y como se expresó en los diarios de campo (Ver ANEXO N° 28 EVIDENCIAS) la primera dificultad del docente, que se le presentó en su semana de observación fue el temor o expectativa por su desempeño en la práctica. Luego como quedó registrado en el mismo anexo, se evidenció lo rápido que el docente en formación se acopló al ritmo de la institución. Las primeras impresiones en torno a los estudiantes fue que eran algo indisciplinados y su irrespeto hacia los estamentos de la institución educativa era muy evidente.

Hubo excepciones, como en todos los casos, pero en aspectos generales se concluyó que el tipo de población estudiantil era muy problemática y desprendida hacia sus quehaceres. El tipo de metodología utilizada tanto por el docente formador del grado noveno y la docente formadora del grado undécimo se diferenciaban. Mientras en los cursos de básica se tornaba muy flexible la

formación, en los cursos de media su docente se tornaba estricta tanto en la disciplina como en los trabajos académicos. Todos estos aspectos fueron tomados e interiorizados por el docente en formación para así reformatear su correcto desempeño en el aula.

4.4.3.4. EN LA SITUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL DESARROLLO DE LA CLASE

A pesar que el docente en formación tomó demasiada información en su observación institucional para ponerla en práctica y así evitar a toda costa los mayores errores posibles, por obligación debió irse reformateando en el transcurso de cada intervención, de cada interacción, de preparación, de cada discurso etc. La recursividad fue el estandarte del docente en formación, su capacidad de invención y de dimensionar sus temáticas en todos los contextos próximos a los estudiantes. Su esmero por hacer el gran esfuerzo que los estudiantes tomaran cada temática como indispensable.

El fin que perseguía el docente en formación se centraba en buscar que los estudiantes ampliaran sus mentes en torno a las temáticas que se les impartían y del mismo modo que estos sujetos percibieran la relevancia o importancia de acoplarlas como conocimientos significativos para su vida entera.

A lo largo del desarrollo de la práctica docente, se pudo en aspectos generales ganar la confianza de los estudiantes, para así lograr su motivación y con esto resultara una actitud colaborativa. Ya que se dieron muy prosperas socializaciones se puede decir que el fin se pudo aplicar y se lograron resultados satisfactorios. La comunicación entre los docentes formadores y el docente en formación fue cada vez más consistente.

“La comunicación es la panacea de todos para todo” (Peters, 2007) El tipo de comunicación tan cercana y respetuoso que se mantuvo entre docentes formadores y docente en formación, fue la clave para crear un equipo coordinado que permitió crear un campo de acción más amplio en el área de lengua castellana y logrando así muchos más productos donde el estudiante se beneficiaba cognitivamente.

4.4.3.5. EN LA SITUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA FINALIZACIÓN DE LA CLASE

En su punto cumbre, el término del año lectivo estuvo matizado por emociones encontradas. A este punto el docente en formación encontró en los estudiantes y en los docentes formadores compañerismo y comportamientos amigables. Estas emociones de júbilo en algún punto del final del proceso por momentos se vieron opacados por las entregas de calificaciones, ya que por tener

su rendimiento tan bajo en los anteriores periodos, algunos no alcanzaron culminar satisfactoriamente el grado.

4.4.3.6. EN LA APLICACIÓN DEL PARADIGMA PEDAGÓGICO COMO REFERENTE DE E- A

El paradigma constructivista se tuvo en cuenta en cada uno de los detalles del desempeño como docente practicante. Se hizo notable a través de la metodología, articulada con el enfoque de discursivo textual de Gerardo Álvarez. Tanto el paradigma como el enfoque se complementan ampliamente. Los rieles del constructivismo permiten mantener una identidad docente consistente de acuerdo a la formación humanista del practicante, pero a su vez se articula con el modelo discursivo/textual el cual dicta pautas precisas para el correcto desempeño de la argumentación estudiantil.

Precisamente, este fue el norte del proyecto, todo encaminado a obtener resultados positivos en desarrollar las competencias de producción textual en los estudiantes de básica y media secundarios de la institución educativa. Tanto la argumentación escrita como oral siempre suelen estancarse por falta de praxis. Había momentos de las ejecuciones de las unidades didácticas donde los estudiantes manifestaban sus desinterés y por la continua elaboración de actividades de escritura

y lectura, así como la de expresar sus ideas de forma oral ante sus compañeros, pero poco a poco sus instintos asimilaron la importancia de desempeñar de forma diestra su lengua nativa, ya que se dieron cuenta que para lograr sus objetivos personales a futuro, necesitaban interpretarla correctamente.

4.4.3.7. EN LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO COMO REFERENTE DE E-A

El enfoque discursivo/textual expuesto por Álvarez (2006), dentro del cual se propone una enseñanza más dinámica que combina aspectos de forma y fondo dentro de discursos orales y escritos con el fin de incentivar el mejoramiento del uso de la lengua desde la aplicación práctica y con sentido de los conceptos teóricos y de las estructuras.

El modelo didáctico parte desde el planteamiento de la unidad didáctica, el cual se realiza tomando macro temas dentro de los cuales se encuentra alrededor de 3 o 4 subtemas.

4.4.3.8. EN LA EJECUCIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO PROPUESTO EN LA E-A

Cada uno de los modelos de desarrollo y ejecución, fueron articulados y modificados de acuerdo al enfoque discursivo/textual expuesto por Álvarez (2006) el cual “*consiste en hacerse cargo de las características del proceso de enunciación en tanto que actividad de construcción de representaciones de los interlocutores y del mundo referencial, y de las regularidades textuales, en*

tanto que actividad de construcción del texto, según las diversas situaciones de comunicación.”

(Álvarez, 2006)

Inicio: Construyendo El Aprendizaje

En este momento inicial de la enseñanza nos sitúa a las prácticas discursivas reales para que el aprendiente vaya construyendo a través de ellas el sistema de la lengua.

Desarrollo: El Mundo Una Gran Puesta En Escena

El autor nos muestra como desde un punto de vista está construida por un sujeto de la enunciación, y está destinado a actuar sobre su interlocutor, que no es un ente pasivo, sino un constructor de la significación. Ambos participantes en el acto de comunicación están ligados por un contrato de interacción (mental y/o física).

Finalización: Construye Tus Saberes

La etapa donde se va a utilizar varias estrategias pedagógicas, donde resalta este tipo de comunicación textual (“face to face communication”) es sin embargo más útil si los diálogos contruidos artificialmente, para repetición mecánica, son reemplazados por intercambios más auténticos, tomados de situaciones reales de comunicación.

4.4.3.9. EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las estudiantes entrevistadas catalogaron al docente en formación como un “docente interactivo”, que se aleja de la monotonía, que no se centra en solo en lo teórico sino también en lo práctico. Según IF2G_ *“En los talleres se vio mejoría, en las evaluaciones, encada cosa en la que nosotros presentábamos alguna dificultad, pudimos volvernos un poco más adiestrados”* (Ver ANEXO N° 23 FORMATO DE ANÁLISIS PRAGMÁTICO DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA DILIGENCIADO). De acuerdo al enfoque del modelo, el docente en formación tomó como prioridad la argumentación tanto escrita como oral, dentro de cada una de las pruebas que realizó. Todas las temáticas y talleres previos a las evaluaciones iban enfocadas a desarrollar las competencias de producción textual de los estudiantes.

4.4.3.10. EN LA PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE SOBRE LOS ASPECTOS DE LA ENTREVISTA

De acuerdo a la actitud colaborativa por parte de los estudiantes y lo fluida de sus respuestas, se concluye que cada una de la interacción se dio con plena motivación. A pesar de dicha disposición para participar en las grabaciones, se pudo determinar que las preguntas elaboradas por los docentes en formación de toda la promoción y corregidas por el director de práctica, contuvieron muchos tecnicismos que hacían que el estudiante se confundiera.

A pesar de aquella pequeña confusión el docente entrevistador previo a cada pregunta, (tras grabación) aclaraba en conjunto con el estudiante la temática de cada una de las preguntas, para que así el estudiante tuviera una dimensión más amplia y no se dejara distraer del objetivo de la actividad. Es claro que no se entendió la dinámica propuesta por el tutor académico quien propuso realizar la entrevista modo magazín, más interactuado como conversatorio. Debido a esto, es lógico que parte de la información de aquellas preguntas se hubiera perdido y el estudiante tan solo se hubiese centrado en tratar de responder lo claramente entendible. A pesar de lo ambiguo de las preguntas, tanto la confianza como la certeza lograron que las entrevistas logaran su objetivo.

4.4.3.11. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LAS INTERACCIONES DOCENTE PRACTICANTE EN CLASE DE HLC SEGÚN LOS INTENCIONALIDADES Y ACTITUDES Y TIPOLOGÍA DE LOS ACTOS DE HABLA

Convergen las actitudes de alegría, disposición y motivación; con las intencionalidades de fraternidad y amistad. Durante las clases de HLC tanto en los cursos del grado noveno, como en los cursos del grado undécimo, el docente en formación hizo un gran esfuerzo para ganar la confianza y el respeto de los estudiantes, así que cada interacción se fundamentaba en estos principales aspectos.

Divergen las actitudes de indisciplina con intencionalidad de indiferencia. Durante las clases

de HLC tanto en los cursos del grado noveno, como en los cursos del grado undécimo, el docente se esmeró por impartir su propio concepto de disciplina, donde hacía ver a los estudiantes la importancia dentro de la formación de cada uno de ellos. La indisciplina no era señal de desinterés, simplemente se logró notar que es un reflejo natural a los ambientes monótonos del misma institución, sin contar el tedioso horario de la jornada única ya que se hacía clase tanto en la mañana como en la tarde. Esto dejaba muy poco tiempo a los estudiantes en su interacción social extra institucional.

El docente comenzó adoptar una posición más humanista, esa misma impartida desde el modelo constructivista e implementó estrategias simples para corregir estas actitudes tóxicas. Ejemplos puntuales: No dejar tareas entre semana simplemente los fines de semana y tiempos de receso, dejar hablar, interactuar y expresarse a los estudiantes mientras el desarrollo de las clase pero bajo el marco del respeto, flexibilidad en asistencia, flexibilidad en entrega de actividades, nunca se abandonó la estrictez. Entre otras.

4.4.3.12. HLC SEGÚN LOS INTENCIONALIDADES Y ACTITUDES Y TIPOLOGÍA DE LOS ACTOS DE HABLA

La argumentación es el riel central de todas las interacciones pragmáticas del presente estudio. La planeación fue debidamente fundamentada en los Estándares Básicos de Competencia, normatividad impartida por el Ministerio de Educación, como medio indispensable de enseñanza. Aunque entre ejes existe una notable transversalidad de aplicación, se vio la necesidad en enfatizar el desarrollo del eje de PRODUCCIÓN TEXTUAL. Debido a que según a las conclusiones encontradas, dentro desarrollan no solo la expresión escrito-oral en el estudiante sino que impulsa al sujeto aprendiz a la necesidad de adquirir conocimiento a través de la lectura. Es así que se tiene como punto de partida la argumentación ya por medio de estrategias planteadas por el enfoque discursivo/textual de Gerardo Álvarez desarrolla el proceso crítico y por ende discursivo del sujeto.

4.4.4. RESULTADOS Y HALLAZGOS

El discurso docente se enfocó en impartir la información completa sobre un tema, luego ataba cada uno de los conocimientos con preguntas bien formuladas en torno a la temática y por último Dejaba espacios amplios de intervención por parte de los estudiantes. Esta metodología de guía o facilitador, permitió la plena interacción con los estudiantes dentro del aula de clase, llegando

así a persuadir al estudiante y generar en él el deseo por documentarse y aportar. La dinámica

Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz

también permitió que el docente (en algunos puntos del desarrollo de la clase) tomara distancia o se hiciera a un lado de la discusión para que fueran los mismos estudiantes quienes dieran la proyección adecuada, simplemente el docente en formación intervenía cuando el norte de la temática se desviaba o se presentaba anacoluto.

Partiendo de lo explicado en el análisis del discurso en las interacciones dadas en la clase, vemos como esa *materialización* resultante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente de la clase grabada, se fundamenta en una socialización plena por parte del estudiante, una socialización agradable y para nada tediosa. A lo largo del registro audiovisual se evidencia cómo al ganarse *la confianza* el docente en formación, se crea un vínculo motivador, en este punto el estudiante si es motivado y son movidas sus fibras, el docente en formación puede explotar aquella actitud colaborativa y así se crea un ciclo retroalimentador, donde el estudiante mediante un discurso ya menos tensionado y rígido expone todos sus conocimientos sin límite. Y esa es precisamente la importancia de este proceso de análisis de interacciones, para estudiar las mejor maneras de persuasión y así desarrollar las competencias más profundas de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Un proceso muy satisfactorio, lleno de retos y cuidados pero con un matiz sumamente placentero. En ningún momento desde que el docente en formación se acercó a la institución pretendía fungir como héroe o se venía trazando metas utópicas en su mente o en sus modelos pedagógicos, simplemente se llegó con una pequeña ilusión, aplicar estrategias metodológicas en pro del desarrollo de la producción textual. Partiendo de la debida documentación tanto del PEI institucional como de la elección del modelo adecuado a desarrollar. Se llegó a la conclusión de emplear el enfoque discursivo/textual estructurado y elaborado por Gerardo Álvarez, que otorgaba las bases fundamentales para entender la argumentación desde diferentes contextos de interacción al que el estudiante directamente tiene acceso y así usar estos recursos a favor del desarrollo de competencias críticas (tanto escritas como orales).

- Dimensionando el inicio de las ejecuciones de las unidades didácticas, y cotejando aquella información obtenida, es prudente mencionar que se dieron avances satisfactorios. No solo porque se vieron una escalonamiento ascendente de notas, sino porque se hizo notar y asimilar en el estudiante la importancia de producir correctamente los argumentos.
- Los diarios de campo fueron el catalizador del proceso, ya que permitían llevar un proceso

continuo de seguimientos, y debido a este seguimiento como el llevado dentro de un acto,

**Formando líderes para la construcción de un
nuevo país en paz**

permitía de forma sencilla y evidente analizar día tras día, semana tras semana, y mes tras mes cada uno de los procesos escolares.

- Aunque al principio existía el temor por parte del docente en formación de ejercer cualquier tipo intervención en el aula de clase, inmediatamente al entrar a su campo de acción este se dio cuenta que los límites y miedos solo existen por lo desconocido. La confianza y la colaboración definen las interacciones de actitudes entre estudiantes y docente, cada día los entornos se moldeaban más hacia la motivación y la socialización continua.

La aseveración marcó la pauta dentro de los desarrollos de clase, canalizada desde la disciplina, se instauró una regla de total sinceridad entre el estudiante y el docente en formación. Siempre los ambientes eran directos, esto permitía el total desempeño de la argumentación dentro del enfoque discursivo/textual, pero a su vez alejaba la posibilidad de conflicto dentro del aula.

Destacar el valor al respeto a la diversidad, se enfatizó en crear empatía por los diferentes pensamientos y culturas, esto es una gran ganancia, una pequeña piedra que se coloca en la construcción de un nuevo ser productivo y positivo para la sociedad. Al estudiante no se le deben maquillar las cosas, no se les puede extraer del entorno real, todo al contrario deben ser situados como sujetos activos dentro de la sociedad de la cuales provienen. Muchos de ellos creen vivir



dentro de una burbuja y caminan sin rumbo y sin propósito. Es esencial prestar atención a todos aquellos comportamientos metatextuales, los cuales pueden ser analizados desde la semántica y la pragmática y así convertirse en una gran guía que se puede proyectar dentro del desarrollo curricular.



REFERENCIAS

Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: Mc Graw Hill

Alexopoulou, A. (2010). *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva*. Dialnet.

Álvarez, Gerardo (2006). *UN ENFOQUE DISCURSIVO/TEXTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS*. Onomázein, (14). Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1345/134516602005>

Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) In I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos

Austin, J. (1962). How to do things with words. Oxford: Oxford university press.

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.

Behar D. *Metodología de la investigación*. Edit. Shalom. 2008

Camargo, J. A. (2018). *Descripción de los modos de desarrollo de las competencias*

de lectura y escritura crítica, a partir de la teoría de Stella Serrano: «Una propuesta para la reflexión y la práctica», aplicada en los estudiantes de octavo y once grado del Colegio Provincial. Pamplona.

Coll, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. Zabala, A. (1999) *Constructivismo*

en el aula. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Disponibilidad-del-aprendizaje.pdf>

Cuauro, N. (2014). *Guía didáctica Metodológica para el Estudiante*. Recuperado de

<https://vdocuments.mx/tecnicas-e-instrumentos-para-la-recoleccion-de-informacion-en-la-investigacion-accion-participativa.html>

Freire, P. (1968) *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento*. Bogota: Cinep.

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in

research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in education*,
20, 3-56.

García, E. García, A. Reyes, J. (2014). RELACIÓN MAESTRO ALUMNO Y SUS
IMPLICACIONES EN EL

APRENDIZAJE. Ra Ximhai, 10(5). Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134019>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I-II. Madrid: Taurus.

Hymes, D. 1972. "*On communicative competence*". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J.

Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.

Kirchhof, E.(2009). *Literatura como lenguaje: el legado de Roman Jakobson*

Linares, R. (2008) *Desarrollo Cognitivo de Piaget y Vigostky*. Universidad Autónoma de

Barcelona. Recuperado de:

http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

Lindeman E. (2001): A rethoric for Writing Teachers. Oxford University Press.

Manzanarez, I. (2008). Lenguaje verbal y no verbal. Lecciones de lengua. [Documento en línea]

Disponible en: <http://leccionesdelengua.blogspot.com/2008/03/lenguaje-verbal-y-lenguaje-no-verbal.html>

MARÍN, N., SOLANO, I. y JIMÉNEZ GÓMEZ, E. (1999). *Tirando del hilo de la madeja*

constructivista. Enseñanza de las Ciencias, 17(3), p. 479-492.

Martínez, J. (2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Bogotá.

M.E.N. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.

M.E.N (2006) *Estándares básicos de Competencia*. Bogotá

M.E.N (1998) *Lineamientos curriculares*. Bogotá

Pardo A, Neyla. et al. (1997) La significación en el marco de la evaluación del lenguaje. Artículo.

pág:33-38. URL: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2500/3503>

Pérez, A. & Gómez, M. (2011) *LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL HÁBITO*

LECTOR. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE RECURSOS PARA LA LECTURA Y
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL.

Rendon, J. M., Patiño, C. E., Vera, D. A., & Gómez, J. (2014). *La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 4-18. Obtenido de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>.

Ricœur, P. (1984). El yo, el tú y la institución. Los fundamentos de la moral: la intención ética. Educación y Política, Bs. Aires: Ed. Docencia

Rodríguez, A. (2007). *LECTURA CRÍTICA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA: Acercamiento didáctico desde la lingüística*. Laurus, 13(25), 241- 262.

Rodríguez M. (2004) Teoría del aprendizaje significativo. España

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. Educational Researcher, 23(5),

Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: University

Press.

Soler, M. & Flecha, R. (2010) Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos.

Perspectivas

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires, Paidós.

desde Searle, Habermas y CREA. Valparaíso. Rev. signos v.43

Vaca Uribe, J. (2015) *Qué demonios son las competencias, aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/>

Vera, K. (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*. Pamplona: Universidad de Pamplona.



Vigo, A. (2002) HANS-GEORG GADAMER Y LA FILOSOFÍA HERMENÉUTICA: LA COMPRENSIÓN COMO IDEAL Y TAREA*



LISTA DE ANEXOS ANEXOS

ANEXO N° 1 INFORME FINAL DE PRÁCTICA DOCENTE

ANEXO N° 2 FORMATO GUÍA DE OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL

ANEXO N° 3 FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

ANEXO N° 4 LISTA DE ESTUDIANTES

ANEXO N° 5 FORMATO DE DISEÑO DE PRUEBA DIAGNÓSTICA

**ANEXO N° 6 FORMATO DE INSTRUMENTO HOJA DE EXAMEN PRUEBA
DIAGNÓSTICA GRADO 9°**

**ANEXO N° 7 FORMATO DE INSTRUMENTO HOJA DE EXAMEN PRUEBA
DIAGNÓSTICA GRADO 11°**

ANEXO N° 8 FORMATO DE CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

ANEXO N° 9 FORMATO DE ESTUDIO SISTÉMICO DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

ANEXO N° 10 PLAN DE MEJORAMIENTO

ANEXO N° 11 PLAN DE PERIODO DE LA INSTITUCIÓN GRADOS 9°

ANEXO N° 12 PLAN DE PERIODO DE LA INSTITUCIÓN GRADOS 11°

**ANEXO N° 13 FORMATO INSTRUMENTO HOJA DE EXAMEN PRUEBAS FINALES
GRADOS 9° Y 11°**

ANEXO N° 14 FORMATO CARTILLA METODOLÓGICA GRADOS 9° y 11°

ANEXO N° 15 REGISTRO AUDIOVISUAL DE CLASE Y ENTREVISTAS

ANEXO N° 16 PORTAFOLIO DE TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES

ANEXO N° 17 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE REGISTRO DE CLASE

ANEXO N° 18 FORMATO DE ENTREVISTA Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

ANEXO N° 19 CONSENTIMIENTO INFORMADO POR DOCENTES FORMADORES

ANEXO N° 20 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

ANEXO N° 21 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE REGISTRO DE CLASE Y ANÁLISIS PRAGMÁTICO DILIGENCIADO

ANEXO N° 22 FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS DILIGENCIADO

ANEXO N° 23 FORMATO DE ANÁLISIS PRAGMÁTICO DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA DILIGENCIADO

ANEXO N° 24 FORMATO DE ANÁLISIS DE TIPOLOGÍAS DE REGISTRO DE CLASE DILIGENCIADO

ANEXO N° 25 FORMATO DE ANÁLISIS DE TIPOLOGÍAS DE ENTREVISTA

ANEXO N° 26 INFORME DE ACTIVIDADES INTRAINSTITUCIONALES

ANEXO N° 27 ESCANEEO DE LAS PRUEBAS FINALES

ANEXO N° 28 EVIDENCIAS

ANEXO N° 29 DIARIOS DE CAMPO



Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz