

**EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL (DAVID KOLB) APLICADO AL DESARROLLO
DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA
Y MEDIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ORTÚN VELASCO DE CÁCOTA**

ÉDINSON FABIÁN VERA CALDERÓN

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

PRÁCTICA PROFESIONAL X

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

2019

**EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL (DAVID KOLB) APLICADO AL DESARROLLO
DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA
Y MEDIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ORTÚN VELASCO DE CÁCOTA**

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

PHD: JAIRO SAMUEL BECERRA RIAÑO

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

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

2019

Agradecimientos

Primero que todo quiero expresar mis más sinceros agradecimientos al impulso de mi vida y la motivación de este logro, Dios y mi familia, ellos han estado pendiente de mi formación profesional brindándome paciencia y sabiduría para culminar. Solamente me queda decirle GRACIAS a mi madre y a mi padre, por darme siempre alientos para continuar y no desertar nunca, por sobrepasar y superar dificultades que se presentaron en mi camino. A mi novia quien me acompañó día y noche, sus consejos y ánimos para continuar. A mi hermano, tías, primos, abuela y demás familiares quienes aportaron un granito de arena y orgullo por verme superado. Por otro lado, me gustaría dar las gracias a todos los docentes formadores del programa Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación, a mi tutor de práctica Jairo Samuel Becerra Riaño quien me ha formado de la mejor forma posible para ser parte de la transformación social y cultural como profesional prestador de servicios educativos al país, a la Universidad de Pamplona en general, a la Institución Educativa Ortún Velasco de Cécota, en especial a el señor rector Hermes Elías Cristancho, así como a la docente formadora Trinidad Acevedo quien me orientó por un buen camino en cuanto a la labor docente con sus consejos y enseñanzas y a mis amigos y compañeros, personas cultas y amables, solo me queda decirles ¡Muchas gracias! “Aprendí que en un docente puedes encontrar un amigo, un compañero, un padre, un hermano, incluso, puedes encontrar un apoyo incondicional durante toda la vida”.

Quiero compartir una frase que me identifica como persona y como docente:

“Sueño que quieras cumplir es sueño que se va a hacer realidad, esfuérzate y tendrás éxito en la vida”

Édinson Vera Calderón

Dedicatoria

Este trabajo de grado está dedicado a:

Dios por ser el inspirador y darme fuerza para continuar este proceso de obtener uno de los anhelos más deseado. A mis padres Cleomedes Vera Peña y Luz Herminda Calderón Palacio quienes con su apoyo, paciencia, esfuerzo y amor me han motivado para cumplir una meta más de muchas por cumplir, gracias por su amor, sacrificio y trabajo por todos estos años, gracias a ustedes he llegado hasta aquí y convertirme en lo que soy, me siento orgulloso de ser su hijo, no cabe duda que ustedes son los mejores padres.

A mi hermano Julián Mauricio por estar siempre presente acompañándome y por el apoyo moral que me ha brindado a lo largo de esta etapa de mi vida, a todas las personas que me han apoyado, en especial a mi novia Katherine que ha hecho que el trabajo se realice con éxito, que me abrió sus puertas y compartió sus conocimientos.

Finalmente quiero dedicar este trabajo de grado a todos los que han estado apoyándome cuando más los necesito, por extender su mano en momentos difíciles y por el amor brindado cada día, de verdad mil gracias a todos, siempre los llevo en mi corazón.

Se acepta proyecto

Alba Marina Mogollón Duque

Directora del programa de Lengua Castellana y Comunicación

Sonia Patricia Gómez Silva

Tutor

Jairo Samuel Becerra Riaño

Tutor

Índice de contenido

Agradecimientos	3
Dedicatoria	4
Índice de diagramas	9
Índice de tablas	10
Índice de anexos	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO UNO	14
PROBLEMA	14
1. <i>Planteamiento del problema</i>	14
1.1 Descripción del problema	14
1.2 Enunciación del problema.....	16
1.3 <i>Formulación de los objetivos</i>	20
1.3.1 General.....	20
1.3.4 Específicos	20
1.4 <i>Justificación</i>	20
CAPÍTULO DOS	23
MARCO TEÓRICO	23
2.1 <i>Antecedentes</i>	25
2.1.1 Antecedentes documentales nacionales	26
2.1.2 Antecedentes documentales internacionales.....	27
2.2 <i>Palabras clave</i>	30
2.3 <i>Fundamentos pedagógicos y didácticos generales</i>	30
2.3.1 Paradigma Pedagógico	30
2.3.2 Enfoque pedagógico.....	31
2.4 <i>Fundamentos pedagógicos y didácticos específicos del área Lengua Castellana</i>	32
2.4.1 Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana	32
2.5 <i>Fundamentos epistemológicos</i>	38
2.5.1 Pensamiento educativo de autores.....	38
2.6 <i>Fundamentos curriculares de Lengua Castellana</i>	39
2.6.1 El Aprendizaje Experiencial: un enfoque pragmático discursivo de David Kolb (1984).....	39

2.6.2 Los estilos de Aprendizaje desde un mecanismo discursivo de David Kolb (1984)	46
2.6.3 ¿Por qué enseñar lenguaje?	58
2.6.4 Concepciones del lenguaje –Capítulo III Lineamientos Curriculares	60
2.6.5 Competencias a desarrollar en los ejes curriculares del área	65
CAPÍTULO TRES	68
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	68
<i>3.1 Contextualización de la investigación</i>	68
3.1.1 Contexto geográfico y cultural	68
3.1.2 Situación económica	68
3.1.3 Cultura	69
3.1.4 Personajes destacados	69
3.1.5 Contexto institucional	70
3.1.6 Población objeto	71
<i>3.2 Tipo de investigación</i>	73
3.2.1 Paradigma cualitativo	74
3.2.2 Enfoque Hermenéutico	74
3.1.3 Método de investigación	75
3.3 Etapas	78
3.3.1 Observación y diagnóstico	78
3.3.2 Documentación teórica pedagógica didáctica	78
3.3.3 Diseño de la propuesta pedagógica	80
3.3.4 Intervención en el aula – Ejecución de la propuesta	81
CAPÍTULO CUATRO	83
PROCESAMIENTO DE DATOS Y RESULTADOS	83
<i>4.1 Descripción de la recolección de datos y organización</i>	83
4.1.1 El diario de campo	83
4.1.2 Pruebas diagnóstica y final	84
4.1.3 Registro de la clase	87
4.1.4 Registro de la entrevista	90
<i>4.2 Organización de la información</i>	93
4.2.1 Organización de datos del registro de clase	93
4.2.2 Organización de datos de la entrevista	102

<i>4.3 Procesamiento de datos y obtención de resultados</i>	111
4.3.1 Análisis de la clase, obtención de datos- uso de corpus.....	111
4.3.2 Descripción de contrastes e intencionalidades.....	135
4.3.3 Explicación de la incidencia de las intencionalidades del docente en el discurso pedagógico y didáctico.....	136
4.3.4 Explicación de la incidencia de las intencionalidades del estudiante en la construcción del discurso pedagógico- didáctico de la clase.....	136
4.3.5 Contrastes de actitudes del docente- estudiantes en clase.....	137
4.3.6 Descripción de contraste de actitudes del docente- estudiantes en clase.	142
4.3.7 Explicación de la incidencia de las actitudes del docente en el discurso pedagógico y didáctico.	142
4.3.8 Explicación de la incidencia de las actitudes de los estudiantes en la construcción del discurso pedagógico didáctico de la clase	143
<i>4.4 Análisis de las entrevistas- Obtención de datos- Uso del Corpus</i>	144
4.4.1 Descripción de las intencionalidades y actitudes y su componente pragmático- semiótico de los informantes clave en las entrevistas.	157
4.4.2 Visión de los informantes clave sobre la calidad de las prácticas pedagógicas y los docentes en formación.....	158
4.4.3 Resultados: interpretación del discurso del docente de la mediación pedagógica y didáctica en:	158
4.4.4 Resultados y Hallazgos	163
5. CONCLUSIONES	170
REFERENCIAS	172

Índice de diagramas

Diagrama N° 1 Ciclo de Aprendizaje Experiencial de David Kolb a partir del enfoque pragmático-discursivo

41

Diagrama N° 2 Matriz de los cuatro cuadrantes de los Estilos de Aprendizaje de David Kolb

42

Diagrama N° 3 Los Estilos de Aprendizaje de David Kolb

51

Diagrama N°4 La interacción discursiva de David Kolb

52

Diagrama N° 5 Aspectos que intervienen en el proceso discursivo

53

Diagrama N° 6 De interacción del discurso del docente

163

Diagrama N° 7 De interacción del discurso de los estudiantes

164

Diagrama N° 8 Características y rasgos semióticos de la interacción del docente en relación con la interacción de los estudiantes en el estudio pragmático discursivo

165

Índice de tablas

Tabla N° 1 Los cuatro tipos dominantes de estilos de aprendizaje de David Kolb	44
Tabla N° 2 Propósitos generales de la Propuesta Pedagógica	54
Tabla N° 3 Propuesta de modelo didáctico con base en la teoría de David Kolb (1984)	55
Tabla N° 4 Valores demográficos de estudiantes de los grados noveno y décimo	71
Tabla N° 5 Intensidad Horaria Semanal (I. H. S).	72
Tabla N° 6 Fechas de observación y de intervención en el aula	76
Tabla N° 7 Datos específicos de la ejecución de la propuesta en la institución educativa	79
Tabla N° 8 Cita textual fragmentada 1	92
Tabla N° 9 Cita textual fragmentada 2	93
Tabla N° 10 Cita textual fragmentada 3	94
Tabla N° 11 Cita textual fragmentada 4	95
Tabla N° 12 Cita textual fragmentada 5	96
Tabla N° 13 Cita textual fragmentada 6	98
Tabla N° 14 Codificación de informantes clave	102
Tabla N° 15 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFF1G_10°-1	104
Tabla N° 16 Citas textuales fragmentadas en la entrevista IFF2G_9°-1	105
Tabla N° 17 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFM3G_9°-1	105
Tabla N° 18 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFF1G_10°-1	106

Tabla N° 19 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFF2G_9°-1	107
Tabla N° 20 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFM3G_9°-1	108
Tabla N° 21 Codificación de los participantes	110
Tabla N° 22 Actos de significación pragmática según Luis A Baena	112
Tabla N° 23 Análisis del discurso en las interacciones dadas en clase	115
Tabla N° 24 Análisis de contraste de intencionalidad de la clase en las interlocuciones de docentes practicantes de HLC y estudiantes clase de HLC	131
Tabla N° 25 Actitudes de los interlocutores en la clase	136
Tabla N° 26 Análisis de intenciones y actitudes de los informantes clave	143
Tabla N° 27 Hallazgos y resultados de las entrevistas	166

Índice de anexos

Anexo N° 1: Observación institucional	178
Anexo N° 2: Prueba diagnóstica	178
Anexo N° 3: Análisis de la prueba diagnóstica	178
Anexo N° 4: Análisis DOFA	178
Anexo N° 5: Plan de mejoramiento	178
Anexo N° 5.1: Plan de período	178
Anexo N° 6: Propósitos generales de la propuesta pedagógica	178
Anexo N° 7: Modelo pedagógico david kolb (1984).....	178
Anexo N° 8: Planes didácticos de proyectos de aula (cartilla del docente).....	178
Anexo N° 9: Portafolios del estudiante (cartilla del estudiante).....	178
Anexo N° 10: Prueba de evaluación final.....	178
Anexo N° 11: Diario de campo.....	178
Anexo N° 12: Registro audiovisual de clase.....	178
Anexo N° 13: Transcripción de clase y análisis	178
Anexo N° 14: Cuestionario de entrevista.....	178
Anexo N° 15: Registro audiovisual de entrevista	178
Anexo N° 16: Transcripción de entrevista y análisis.....	178
Anexo N° 17: Paper de ponencia	178
Anexo N° 18: Presentación en power point (sustentación)	178
Anexo N° 19: Informe final de Práctica Docente	175
Anexo N° 20: Otros anexos, actividades intrainstitucionales y otros	178

INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta de investigación pedagógica tiene como objetivo presentar una serie de métodos que, mediante la aplicación del discurso, contribuyan a un óptimo proceso de producción textual durante el desarrollo de la Práctica Pedagógica y Docente II del décimo semestre con los estudiantes de 9° y 10° de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Ortún Velasco del municipio de Cácuta de Velasco, para la efectividad y el desarrollo de la competencia Comunicativa o Dimensión Pragmática, darle el significado valorativo a la producción textual a través del lenguaje oral y escrito, desde un punto de vista personal para la construcción de significados verídicos en la sociolingüística como ciencia aplicada en el área de Lengua Castellana.

El ámbito especial donde se desarrolló el proyecto de la propuesta pedagógica corresponde a la Institución Educativa Ortún Velasco del municipio de Cácuta y del Departamento del Norte de Santander. Dicha institución propone formar personas autónomas, responsables y competentes en los niveles de en los niveles de preescolar, básica, media técnica y ser Humano, ofreciendo una educación de calidad, integrando la investigación, la ciencia y la tecnología al desarrollo humano, así mismo fortalecer el lenguaje desde todas las dimensiones sociales y culturales.

Este proyecto tiene como objetivo general Promover el paradigma constructivista como método de enseñanza para la producción discursiva con base en el aprendizaje experiencial de David Kolb para estudiantes de básica secundaria y media de la institución educativa Ortún Velasco de Cácuta.

El proyecto de investigación de la propuesta pedagógica está estructurado por tres capítulos, en el capítulo uno se encontrará el problema, formulación del problema, descripción

del problema, justificación, objetivo general, objetivos específicos y justificación, impacto; el capítulo dos: marco referencial que consta de antecedentes y estados del arte, marco teórico el cual incluye paradigma, enfoque, enfoques del área de Lengua Castellana y modelo pedagógico de la propuesta pedagógica; y por último el tercer capítulo que incluye: marco metodológico, se presenta, enfoque de la investigación, diseño de la investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, fases de la investigación y cronograma de actividades.

CAPÍTULO UNO PROBLEMA

1. Planteamiento del problema

¿Cómo promover el Aprendizaje Experiencial (David Kolb) aplicado al desarrollo de la producción discursiva en estudiantes de Básica Secundaria y Media?

1.1 Descripción del problema

Los bajos niveles de redacción en los estudiantes de Básica Secundaria y Media en Colombia, es preocupante, puesto que, comunicar algo por escrito se ha convertido en un dilema que cada vez más resulta difícil superar, lo cual tiene consecuencias trascendentes en todos los niveles de la escolaridad. Este fenómeno se puede evidenciar en el poco dominio de la gramática, porque es preponderante el mal uso de los tiempos verbales, la repetición de palabras en sus escritos y las frases inconclusas; dando cuenta de las grandes problemáticas que enfrenta la población estudiantil a nivel general. Por esa razón, se hace necesario el desarrollo de prácticas pedagógicas que se enfoquen en la superación de las falencias y en el mejoramiento de los procesos discursivos.

En este orden de ideas, se hizo notoria la falta de formación académica basada en competencias que posibiliten la flexibilidad para desarrollar el nivel lecto- escritor en los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Otún Velasco, la práctica adecuada del ejercicio concerniente a la lectura y escritura, siendo esos dos aspectos fundamentales para la calidad de la producción escrita. Según Hugo Ramírez citado en la Revista Semana afirma que, “muchas veces los estudiantes no manejan las reglas de ortografía y

gramática porque no las aprendieron nunca: Nadie me puede pedir que ponga bien las tildes cuando no me las enseñaron”. Siguiendo la perspectiva del autor de la cita, se evidencia una carencia de apoyo académico a los discentes en cuanto a las normas de escritura, es por eso, que se debe involucrar espacios en el aula que apunten al despertar de los educandos.

Por otro lado, las instituciones educativas tienen como finalidad motivar el desarrollo de la lectura y la escritura, principalmente, partiendo de intereses cercanos a los estudiantes, es decir, tienen las herramientas necesarias para lograr el aprendizaje experiencial de los discentes, pero no se hace notar el uso de los recursos y paradigmas que se deben seguir para lograr que el aprendizaje sea eficiente en cuanto al desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Desde lo anterior, se afirma que la producción discursiva en Básica Secundaria y Media, son aspectos que conllevan a una investigación. No obstante, hay quienes buscan culpables de esta problemática, afirmando que existen profesores de español y literatura que no están “bien preparados” o que no le saben llegar a sus educandos, que ahora son muy flácidos con los errores cuando anteriormente ni se pasaba el más mínimo error. Sin embargo, ese es el foco de la investigación.

Por ende, en la Institución Educativa Ortún Velasco de Cécota, los discentes de Básica Secundaria y Media presentan este tipo de dificultades que sumadas a las problemáticas que se han detectado resultan preocupantes en uso y razón, sin embargo, esta problemática fue evidenciada por medio de un proceso de observación, prueba diagnóstica, participación e intervención durante la ejecución de las clases de Lengua Castellana, siendo los estudiantes quienes mostraron un alto porcentaje de desmotivación en los procesos de lectura y escritura. De igual modo, la falta de acompañamiento a la formación de buenos hábitos en la lectura y escritura, hacen que los discentes presenten un cuadro sintomático de pereza al momento de escribir, lo cual los conlleva a pensar que el ejercicio discursivo es un tanto complejo y que no tiene nada que ver con ellos, viéndolo como un obstáculo y no como un medio de comunicación.

La propuesta pedagógica se realizó con el fin de desarrollar el paradigma constructivista como método de enseñanza de la producción discursiva, con base en el aprendizaje experiencial de David Kolb en los estudiantes de Básica Secundaria y Media, siendo así, este proceso, se estipularon estrategias motivadoras que permitieron el contacto académico con los discentes y el descubrimiento de sus debilidades cognitivas o de pensamiento crítico como producto del

esfuerzo mutuo entre docente y estudiante. También, se hizo hincapié en el aprendizaje experiencial, como lo plantea (Kolb, D, 1984, pág. 3) “Aprendizaje es el proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia”, sobre lo cual, se deduce que el discente tiene la capacidad de modificar su aprendizaje a través de la reflexión, es decir, al encontrarse con aspectos de la cotidianidad.

1.2 Enunciación del problema

Los jóvenes de Colombia, están a disposición de interactuar a través del lenguaje, así mismo llevar a cabo el acto comunicativo, como también el desarrollo de dicha competencia comunicativa, particularmente porque en la mayoría de instituciones tienen la mayor recursividad posible para afianzar un ejercicio explícito de documentación sobre el nivel pragmático, es decir, incorporar los actos de habla dentro del comportamiento social o de convivencia.

Así mismo, para organizarse académicamente en la elaboración de tareas que exigen constancia y disciplina, especialmente en el área de Lengua Castellana en Básica Secundaria y Media. Una de las principales dificultades de la actualidad es la producción textual y el manejo del discurso tanto oral como escrito, dado el caso con la población estudiantil para ejecutar esta actividad; la forma y el contenido para producir el mejor discurso, y el análisis crítico y argumentativo de los textos que se producen dentro del ámbito institucional, al igual, aquellos textos que se procesan o indagan para formar discurso; básicamente el problema se presenta en todo el conjunto de grados de Básica Secundaria y Media al no hacer uso adecuado de su argumentación para producir discursos con una determinada lógica.

También, no tener conciencia del empleo de conectores, como también la falta de coherencia y cohesión en sus producciones orales y escritas para generar un propósito semántico o con sentido significativo, así mismo, la falta de atención y motivación en las clases de Lengua Castellana, los planes de mejoramiento y refuerzo, como también, la autocorrección y la falta de exploración de materiales bibliográficos.

Por otro lado, es perceptible la carencia de competencias, especialmente, la competencia comunicativa para marcar la habilidad de producción textual que debe tener el estudiante de

Básica Secundaria y Media, el discurso tanto oral como escrito y el dominio del léxico en el lenguaje.

Fortalecer los procesos discursivos o de producción textual desde la recursividad pragmática y semántica, depende del acercamiento y exploración del texto argumentativo, así mismo, el conocimiento léxico- semántico y organizado por parte de los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Ortún Velasco, además, la inclusión de estrategias tanto pedagógicas como didácticas de enseñanza que posibiliten el adecuado mejoramiento del problema detectado, por ende, interviniendo en el desarrollo de la cognición de los estudiantes, en este caso, el nivel semántico y pragmático de situaciones comunicativas o actos de habla asociados a la Lengua Materna, pero también, el desempeño en contextos sociales y culturales desde la educación formal.

Esta propuesta pedagógica va enfocada desde la conceptualización de las teorías de David Kolb y su modelo, incluyendo las fases activa, reflexiva, teórica y pragmática, dicho lo anterior, se puede deducir que:

“El carácter fisiológico indaga por las condiciones físicas que presenta un individuo, para atender, en tiempo y esfuerzo, a una determinada demanda académica. Esto es lo que se conoce como el “ciclo del aprendizaje”. En este ciclo, un individuo pasa por una serie de fases: de una fase activa que lleva a una fase reflexiva y, después, hacia una teórica para, finalmente, descansar en una pragmática” (Kolb, 1976, 1984, citado de García y SÁCHICA 2016: Pág. 24).

Con trascendencia en lo que es el discurso en la actualidad, desde el área de Lengua Castellana, implica una teoría significativa en el proceso de producción discursiva, especialmente en la producción textual tanto oral como escrita, en este orden de ideas, se llevó a cabo una investigación que permitiera, el fortalecimiento del discurso desde el nivel semántico, pragmático y comunicativo, atendiendo a las necesidades de los estudiantes de Básica Secundaria y Media, ahora, suele ser importante llevar este análisis más allá de su propia teoría, es decir, poner en práctica las fases del modelo de David Kolb a un énfasis discursivo más amplio de interpretación y sobre todo secuencial, donde el aprendizaje de los estudiantes fuese el más fluido para interactuar tanto psicológicamente como socialmente incluyendo el dominio del

lenguaje para comunicar, así mismo, emplear una pedagogía de la lengua profunda en el manejo de la lengua en uso.

La producción discursiva, en conjunto con la pragmática o producción textual, las plantea el Ministerio de Educación Nacional como aspectos mediante el cual los individuos generan significados; ya sea con el fin de expresar su mundo exterior, transmitir información, o interactuar con los demás. Entonces, con la partida de dicho proyecto de investigación, se favorecieron las relaciones con los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje, de cierto modo, se relacionaron las competencias y su uso, necesidades comunicativas y de interacción con el contexto social y cultural a través del lenguaje.

El paradigma constructivista como método de enseñanza para la producción discursiva, permitió a los estudiantes ampliar su conocimiento, además conectó habilidades lingüísticas con competencias de producción textual, también, la imaginación de los discentes y un campo amplio en los componentes del área de Lengua Castellana, Por ende, siendo la problemática el punto de referencia para el impulso de esta investigación, se hizo necesario filtrar resultados por medio de tabulaciones que llevaron a la identificación del problema, por consiguiente, las dificultades que presentaron los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Ortún Velasco en cuanto la producción discursiva o producción textual, se propuso entonces, plantear una investigación que permita ver el discurso como un acto comunicativo estable, mediante el cual se establezcan ideas, propuestas, sentimientos y pensamientos, entonces, hablar y escribir no son actos para transmitir mensajes, sino, más bien para entrelazar ideas con los locutores quienes pueden responder inquietudes, resolver dudas, que conlleven al entendimiento de lo que se quiere transmitir en realidad, es decir, el acto comunicativo.

Por otra parte, éste problema nos llevó a formular preguntas que sostuvieron la investigación con el fin de darles respuestas argumentadas. Estas preguntas son las siguientes:

¿Por qué es importante fortalecer los procesos de producción discursiva? “A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Son personas apegadas a la realidad, a las que les gusta tomar decisiones y resolver problemas” (Kolb, D, 1984: Pág. 4). De acuerdo con lo anterior, la producción del discurso en los estudiantes de Básica Secundaria y Media, se asimila a la construcción de conocimiento que

se manifiesta en la educación formal, pero, dependiendo del contexto, los discentes, intervienen de forma discursiva cuando hablan y escriben, por consiguiente, la educación es visible en el triunfo de los estudiantes y las personas del contexto y sociedad.

Así mismo, es necesario preguntarse ¿Cómo proponer un desarrollo eficiente de la Competencia Comunicativa para incluir estrategias de producción textual y discursiva en estudiantes de Básica Secundaria y Media? Según la problemática que surge en la Institución Educativa Ortún Velasco de Cúcota, es importante desarrollar un proyecto que ayude a descubrir modelos para aprender progresivamente el acto discursivo en los educandos, así mismo, la intervención de competencias para el adecuado mejoramiento y proyección del comportamiento en los contextos sociales. Como lo plante Zubiría, M. (2014). “La competencia son aquellos aprendizajes generales que se refieren a conceptos, categorías, operaciones intelectuales, valores y actitudes”. (Pág. 188). Precisamente es el punto de partida de la propuesta pedagógica, en especial la competencia Comunicativa, que sirven de estrategia para mejorar y transformar el problema, así, los estudiantes de Básica Secundaria y Media les fue valorado el esfuerzo por mejorar la proyección hacia el discurso oral y escrito, evaluando los logros de los estudiantes para que sean ellos capaces de entender la realidad, preguntándose por lo que ocurre en el medio social y cultural, además el desarrollo del pensamiento y la cognición como enfoque del paradigma constructivista, también, demostrar capacidad para elaborar o producir textos.

Resulta importante también preguntarnos ¿Qué tipo de métodos se pueden diseñar para desarrollar procesos de producción discursiva en los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Ortún Velasco? El interés es dependencia de cada estudiante de la institución, más, sin embargo, las estrategias o métodos fueron extraídos de los componentes del área, desarrollando competencias textuales, gramaticales, semánticas, pragmáticas, poéticas y de comunicación. Por ende, la asociación discursiva se puede manifestar desde un problema educativo, en este caso, Van Dijk. (1993), citado en Meersohn, C. (2005) “Las cogniciones sociales son estrategias y representaciones mentales compartidas que monitorean la comprensión e interpretación del discurso” (Pág. 292). Entonces, escribir se conecta progresivamente con los actos de habla como Van Dijk lo afirma, tiene relación con la manifestación del discurso, para comunicar multitudes de ideas y pensamientos a la sociedad, compartir experiencias propias de cada persona, e integrar la convivencia social y ciudadana por medio del lenguaje.

1.3 Formulación de los objetivos

1.3.1 General

- Promover el Aprendizaje Experiencial (David Kolb) aplicado al desarrollo de la producción discursiva en estudiantes de Básica Secundaria y Media

1.3.4 Específicos

- Diagnosticar el aprendizaje de competencias del área de Lengua Castellana en estudiantes de Básica Secundaria y Media con base en la producción discursiva oral y escrita.
- Fortalecer los procesos de producción del discurso oral y escrito en los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Ortún Velasco.
- Desarrollar estrategias pedagógicas para la producción del discurso oral y escrito en estudiantes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Ortún Velasco.
- Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo desde la producción discursiva oral y escrita en estudiantes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Ortún Velasco.

1.4 Justificación

Los procesos de lectura y escritura son parte 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). Por tal razón, desarrollar los procesos discursivos en los educandos es de suma importancia porque se fortalece el campo de la comunicación a través del lenguaje, además de establecer la interacción entre docente – estudiante. Por otro lado, Fabio Jurado (2008), afirma que en la lectura “El lector puede constituirse como tal por fuera de la institución escolar pero no se forma aislado sino con

otros que fungen de interlocutores: aquellos a quienes les habla sobre esos mundos que la mente reconstruye luego de la experiencia de la lectura, pues todo texto quiere ser hablado por quién lo interpreta; el texto presiona para ello, se impone y genera otros textos, orales o escritos”.

Desde esta perspectiva, el proyecto se realizó por la necesidad del investigador en dar respuesta a las diferentes problemáticas analizadas durante la práctica pedagógica profesional, siendo el lenguaje el más vulnerado por la falta de conciencia de quienes lo practican. Por esa razón, este trabajo investigativo estuvo centrado en la importancia de superar las falencias en la competencia discursiva de los estudiantes de Básica Secundaria y Media, teniendo en cuenta los parámetros que se evidencian en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, instaurados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), utilizándose como base para el enfoque del presente proyecto investigativo. Por consiguiente, se hace necesario abordar la teoría propuesta por David Kolb, el cual se centra en la trascendencia que tiene el aprendizaje experiencial.

Por otro lado, se busca lograr un impacto positivo en cuanto a las mejoras de las competencias, no sólo comunicativa que es el enfoque de la investigación, sino en las demás competencias tales como: Gramatical, Semántica, Pragmática, Enciclopédica, Poética, Literaria, puesto que, es necesario que el educando desarrolle y fortalezca cada una de ellas, debido a que, en su proceso de formación se le debe potencializar sus habilidades y destrezas fundamentadas en las competencias del lenguaje para que su desarrollo se haga de forma integral. El proyecto de investigación 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 pedagógicas progresen elocuentemente, incluso utilizando el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Por consiguiente, a nivel social, según Barbero, J y Llach, G. (2011) “la lectura y escritura está comenzando a cambiar de figura al ubicarse en otro ámbito: el de la ciudadanía”. (Pág. 23).

Desde las primeras edades la lectura y escritura son importantes para contextualizarnos en un mundo crítico, en este caso, los educandos que se les ha de enseñar el ámbito significativo del acto de escribir, es grato contar con herramientas que desde la escuela ayuden a motivar el proceso de lectoescritura para desenvolvernosen cualquier contexto. Así mismo, es importante el proceso de lectura y escritura a nivel familiar.

Asimismo, 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...” (Pág. 13). 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, en los educandos de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Ortún Velasco, 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 lecto- escritor, por eso, este proyecto investigativo trató de medir fronteras que ayudaron a descubrir contextos sociales, por eso, son la base de motivación para los educandos cuando se ha de desarrollar un proceso significativo.

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, V (2017) “Cuando una persona se prepara para la vida profesional debe pensar que, sin importar lo que estudie, siempre habrá un vínculo con el mundo que se manifestará de manera escrita”. (Pág. 1). 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 en Humanidades y Lengua Castellana, y, se empieza desde el hogar, el colegio y demás ambientes de formación académica.

CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO

La investigación desarrollada corresponde a un registro de clase y entrevista en el Centro Educativo donde se desarrolló la Práctica Pedagógica Profesional Docente e Investigativa del X semestre, por ende, se partió desde las diversas perspectivas de teóricos reconocidos en la parte pragmática- discursiva, mismo propósito que atiende al análisis progresivo de significados en cuanto al componente pragmático y semiótico del área de Humanidades y Lengua Castellana. Por consiguiente, se debe señalar el impacto pedagógico en cuanto a los actos de habla y la recolección de significados.

Austin, Jh. (1956) “La teoría de los actos de habla es una de las más destacadas aportaciones contemporáneas a la pragmática y a la filosofía del lenguaje.”. (Pág. 8). Entonces, los actos de habla tienden a interpretar el mundo desde un nivel social y cultural, donde el lenguaje se manifiesta de diversas formas, éste conlleva a un análisis progresivo del significado de cada aspecto pertinente en cuanto al contacto directo e indirecto de los interlocutores, de la anterior dependencia surge la pragmática que se entiende en el ámbito social de la lengua como interacción entre hablantes que comparten características parecidas de su propia lengua.

Por otro lado, en cuanto a la diversidad de actos de habla existentes, según Bustamante, G. (1997). “En un acto de significación compromisivo, el hablante se sitúa, o es situado por el interlocutor, en posición de desear que se realice lo enunciado; en otras palabras, convertir en estado de cosas real lo que ha significado como un estado de cosas realizable”. (Pág. 27). Dicho lo anterior, los actos de habla, las manifestaciones discursivas o de interacción se enuncian en efecto desde la filosofía, se trata entonces de hacer actos realizables entre el lenguaje verbal y lenguaje no verbal, se debe tener en cuenta además que el discurso es semejante de la interacción social.

Searle, Jh. (1925). “La forma que tomará esta hipótesis es que hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente”. (Pág. 25). Según Searle, la importancia de estudiar y analizar los actos de habla dentro de las interacciones sociales, depende básicamente de la proyección discursiva de los interlocutores quienes intercambian signos lingüísticos, por consiguiente, Jhon Austin, Luis Ángel Baena, entre otros teóricos los catalogan como enunciados definidos a partir de las intenciones del hablante y los efectos que tiene el destinatario.

Por otra parte, cuando hablamos no solo emitimos un conjunto de palabras con significado, sino que, además, actuamos en el mundo (aconsejamos, apoyamos, amenazamos, saludamos, etc.). En efecto, Roa, H. (2008) “Para llegar a analizar las repercusiones pragmáticas del uso del adverbio en un acto de habla, es conveniente recordar los componentes básicos –estructurales, si se permite el término– de un acto comunicativo”. (Pág. 77). Quiere decir entonces que los actos de habla están explícitos dentro del acto comunicativo, es decir, teniendo en cuenta las funciones del emisor, receptor, el contexto, código y canal donde se desenvuelven los hablantes o interlocutores.

No obstante, de acuerdo al discurso anterior, se destacan repentinamente dentro de los actos de habla los actos de significación o intervención semiótica del discurso, tratándose como la ciencia que estudia los signos lingüísticos dentro del seno Social y Cultural, tal como la define Ferdinand de Saussure. En este orden de ideas, resulta importante analizar las bases teóricas y epistemológicas de Umberto Eco.

Eco, U. (1986). “Siendo el estudio de la cultura como comunicación, la semiótica ha de iniciar sus razonamientos con un panorama de la cultura semiótica, es decir, de los metalenguajes que intentan indicar y explicar la gran variedad de lenguajes a través de los cuales se constituye la cultura”. (Pág. 9). La cultura en sí es importante en el desarrollo del discurso, es el ámbito donde cuidadosamente se mantiene la significación de los actos de habla, quiere decir entonces que las influencias culturales semióticamente se refieren a cualquier terminología o lenguaje usado para hablar con referencia al mismo lenguaje y tienden a significar en cada acto locutivo e ilocutivo.

Medina. P. (2015) citado de Saussure, F. (1998). “Decir lenguas hace suponer que se pueden agrupar, pero también se pueden distinguir entre sí. La lengua está compuesta de signos socialmente compartidos por una comunidad, como una totalidad en sí y como un principio de clasificación”. (Pág. 6). Cada distinción del lenguaje compromete a un desarrollo intencional de la pragmática, es decir, se debe intervenir en el significado de cada uno de los actos de habla, para Saussure quizás le resultaba importante introducir significados dentro de los contextos socioculturales que conectan a través del discurso oral.

La sociedad y cultura desata infinidad de dudas que, llevadas al detalle de la interacción entre los interlocutores, en efecto necesitan de disposición de significados que se deban abordar con complejidad, por consiguiente, para Eco, U. (1986). “Digamos, pues en una primera aproximación, que la semiótica estudia todos los procesos culturales (es decir, aquellos en los que entran en juego agentes humanos que se ponen en contacto sirviéndose de convenciones sociales) como procesos de comunicación”. (Pág. 22). Con relación al pensamiento de Umberto Eco, tanto los actos de habla locutivos, ilocutivos y perlocutivos guardan relación con la semiótica porque culturalmente van ligados con un solo propósito y es el de comunicar desde cualquier contexto, por consiguiente las ideologías de los participantes lo interlocutores de las interacciones hablantes se reflejan en el modo y forma de comunicar, en conclusión los actos de habla, la cultura pedagógica, comunicación son un estudio amplio de estudio desde el componente pragmático discursivo del lenguaje del ser humano.

2.1 Antecedentes

A continuación se presentan los trabajos y proyectos de investigación que han desarrollado diferentes autores, acerca de la problemática planteada, los cuales sirven como soporte teórico para el proyecto que se desarrolló, en este caso como tema principal “El paradigma constructivista como método de enseñanza para la producción discursiva con base en el aprendizaje experiencial de David Kolb para estudiantes de 9° y 10° de la Institución Educativa Ortún Velasco de Cécota”, partiendo de un modelo pedagógico constructivista conceptual con enfoque cognitivo y social.

2.1.1 Antecedentes documentales nacionales

Corales Arango, E (2017) realizó un proyecto que tiene por título “Representación social de disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar” en la ciudad de Medellín. En él se establece como objetivo general identificar cuál es la influencia de las representaciones sociales de disciplina escolar que tienen los maestros de los grados sexto, séptimo, noveno y undécimo de Básica Secundaria y Media Vocacional y de segundo y quinto de Básica Primaria en la convivencia escolar en una Institución Educativa del municipio de Bello. La metodología fue mixta, en la que se incluyó el uso estadístico como instrumento cuantitativo, y el uso de la observación, el cuestionario y la entrevista a profundidad como instrumentos cualitativos. Dicha investigación fue de corte descriptivo-explicativo, enfocado en un estudio de caso. Dentro del marco teórico se encuentran los planteamientos epistemológicos de Muñoz Hurtado, quien habla de la autoridad en el aula y su interrelación en los procesos de enseñanza.

Los resultados arrojados tras esta tesis evidencian que se debe capacitar a los docentes para saber ejercer la disciplina y llegar a comprender el contexto social del que provienen los alumnos. Además, que se relaciona el clima escolar con la convivencia, ya que un clima escolar positivo puede crear un ambiente adecuado de trabajo y una mayor productividad.

Jiménez Rocha, J (2017), plantea el proyecto “Conductas disruptivas en el aula y desempeño docente en la jornada tarde de la institución educativa técnica general Roberto Leyva” del municipio de Saldaña, Tolima. El objetivo general hacía referencia a determinar el efecto de las conductas disruptivas en el aula sobre el desempeño docente, para esto fue necesario aplicar la metodología de investigación con un enfoque cualitativo etnográfico, aplicando encuestas y algunas entrevistas a profesores y estudiantes. Este proyecto se apoya bajo

los planteamientos de Rosario Ortega, quien asume que la convivencia escolar es el producto o resultado de las relaciones que se generan en la institución.

Los resultados obtenidos, muestran que la interrupción en clase es el conflicto más frecuente siendo una percepción en la que coinciden maestros, directivos, padres de familia y estudiantes. Algunas de las causas determinadas fueron: el desprestigio profesional del profesorado (pérdida de autoridad), falta de motivación del alumnado, pérdida de valores en la familia y la sociedad, factores familiares y/o personales de los estudiantes, metodología del profesorado y origen multicultural del estudiante.

Grajales, Rodríguez y García (2017) plantean un proyecto investigativo titulado “Conductas disruptivas en el clima escolar”. En este trabajo para otorgar el título de licenciados en español, se plantea como objetivo el analizar algunas teorías pedagógicas, que permitan intervenir las conductas disruptivas en los niños y niñas del grupo investigadores II de la Fundación Las Golondrinas y a su vez favorecer el ambiente de enseñanza.

Esta investigación es de carácter cualitativo –etnográfico, con ella se aborda el objeto de estudio, las conductas disruptivas desde primera infancia, con miras a comprender e interpretar el contexto y la realidad en la que interactúan los estudiantes, analizando teorías pedagógicas que permitan mediar las conductas disruptivas presentes en los niños.

Como referentes principales de contexto para abordar la problemática planteada y aterrizar el enfoque, se recurre principalmente a los autores Whitaker, Bandura y Vygotsky, tomando de ellos estrategias didácticas y metodológicas de acuerdo con las necesidades particulares del estudiante y el contexto en el que se desenvuelven. A partir de ello, los resultados señalan la presencia tanto de factores de riesgo asociados con la conducta agresiva del niño, como de factores de riesgo predictores en la conducta agresiva del padre; asimismo, se identificaron factores protectores del comportamiento relacionados con una disciplina irritable explosiva.

2.1.2 Antecedentes documentales internacionales

Atoche, D & Castillo, I (2008) llegaron a plantear un proyecto de posgrado titulado “Vivamos en armonía” en los estudiantes de sexto grado de la institución educativa Javier Pérez De Cuéllar del Asentamiento Humano Villa Primavera en Sullana, Perú. Como objetivo general

se plantea analizar los resultados de la aplicación del Plan de Acción “Vivamos en Armonía” utilizando estrategias afectivas tendientes a mejorar el comportamiento escolar de los estudiantes. La metodología empleada es de tipo investigación – acción donde padres de familia, estudiantes y docentes formen parte del proyecto y paulatinamente se pueda lograr la modificación de la conducta en los estudiantes.

Como fundamento epistemológico se tomó los postulados de Juan Carlos Torrego y Juan Manuel Morivo, autores del libro “Convivencia y Disciplina en el aula” especialistas de Psicopedagogía Educativa de Estados Unidos, quienes consideran que para que haya una modificabilidad de la conducta se puede dar a través de tratamientos psicológicos o a través de las situaciones vividas. Como resultados se logró mejorar el comportamiento escolar de los alumnos teniendo en cuenta que las variables dependientes del problema era la estimulación afectiva, el número de alumnos en el aula, la poca ejerción de autoridad por parte de los docentes y los problemas familiares.

Gonón Mazariegoz, M (2012), realizó un proyecto denominado “Disciplina en el aula como medio de una convivencia armónica”, este trabajo se llevó a cabo en los grados de educación básica secundaria por la facultad de humanidades en Quetzaltenango, Guatemala. El objetivo general era verificar cómo la disciplina en el aula determina una convivencia armónica entre docente-alumno, para esto se optó por trabajar bajo los planteamientos epistemológicos de Richard M. Wielkiewicz quien aporta unas normas básicas para modificar o mantener una conducta bajo tres principios: el estímulo, la contingencia y el reforzamiento positivo. La metodología empleada es de tipo descriptiva la cual abarca todo tipo de recolección científica de datos, con el ordenamiento, tabulación, interpretación y evaluación de estos. También se examina sistemáticamente y analiza la conducta humana, personal y social en condiciones naturales y en los distintos ámbitos.

Como resultado del proyecto se pudo deducir que el ambiente favorable del aula facilita y orienta en mayor medida la actitud del estudiante, pues la disciplina en el aula es una herramienta importante para fomentar una buena relación entre maestros, alumnos y padres de familia de la misma manera que la comunicación es la base primordial de un buen proceso de aprendizaje.

Condory, L (2017) estructuró un proyecto llamado “La disciplina escolar y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes del VI ciclo de educación secundaria de la institución Jorge Abril Flores de Cabanaconde de Arequipa, Perú”. El objetivo general pretende determinar la influencia que tiene la disciplina escolar en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo como base los principios expuestos por Cohen & Lawrence quienes explican que la disciplina consiste en el control del estudiante mediante una mezcla equilibrada de poder personal, así como de la autoridad que se deriva del profesor y de las normas vigentes en el colegio y en la clase.

La metodología aplicada fue la observación directa de las formas de convivencia en el aula, así como la aplicación de talleres en relación a la dimensión socio-afectiva del estudiante. Los resultados conseguidos brindan los elementos convincentes para concluir, en efecto, que el programa de formación influyó en los conocimientos, actitudes y habilidades del profesorado.

Las diversas investigaciones que trajimos a colación en este proyecto de grado, nos va ayudar a enriquecer nuestra parte metodológica y conceptual, sobre la producción textual narrativa y la interacción que se debe tener al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula de clase. Estos aportes ayudaran a comprender mejor la finalidad que queremos tener con este proyecto de grado.

Transferencia: La manera en como estos proyectos de grado aportan a este trabajo de investigación coincide en que es pertinente hacer un estudio de observación en el que se pueda establecer el modo de convivencia en los estudiantes, sus formas de relacionarse, de comportarse dentro y fuera del aula, así mismo analizar el grado de empatía que existe en el proceso de enseñanza aprendizaje. De la misma manera se puede replicar las técnicas de recolección de información como las encuestas y entrevistas, ya que facilitan la adquisición de datos y la formulación de posibles hipótesis sobre el comportamiento de los estudiantes.

Posterior a ello, sería muy interesante aplicar algunos de los planteamientos epistemológicos en relación a la modificabilidad de la conducta, apoyados a su vez en autores constructivistas que orienten mejor el foco central de esta investigación. Es fundamental reconocer el factor social, escolar, motivacional, ético y moral de los estudiantes, pues al igual que en los proyectos analizados, se evidencia que la actitud del docente refleja lo que experimenta, vive y asimila fuera del contexto escolar. En relación a los antecedentes se debe

tener en cuenta que es necesario impartir las clases con una metodología variable, transformadora y pertinente a las necesidades de los estudiantes, así mismo saber ejercer la autoridad como docentes sin afectar la integridad de quienes estamos formando.

2.2 Palabras clave

Paradigma Constructivista, Aprendizaje Experiencial, Producción Discursiva, David Kolb, Enseñanza.

2.3 Fundamentos pedagógicos y didácticos generales

2.3.1 Paradigma Pedagógico

La teoría constructivista concibe la enseñanza como una actividad crítica, donde los aspectos cognitivos cobran validez de forma organizada, partiendo de la experiencia y el ámbito sociocultural, por tal motivo, se destaca la importancia en que los estudiantes interactúen con su entorno o naturaleza, y es el método más común para desarrollar un aprendizaje eficiente en los estudiantes, y de acuerdo con Ortiz (2015) “este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación del medio” (pág. 8). Esto quiere decir que, el constructivismo permite desarrollar habilidades que modelen una estructura cognitiva tanto en el facilitador como en el discente para llevar a la práctica los procesos de aprendizaje a partir de conocimientos previamente adquiridos, es decir, se parte siempre de los presaberes que poseen los educandos.

En este sentido, el estudiante quien es considerado como sujeto no es propiamente reactivo respondiendo a meros estímulos, sino que aporta activamente a la adquisición proactiva de lo aprendido (Piaget, 1967, pág. 32), no teniendo en cuenta modelos arcaicos que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, se sigue un derrotero de causa-efecto que propician el desarrollo estructurado del pensamiento de los sujetos activos de la educación. No obstante, la participación activa del estudiante en el aula o fuera de ella, forma parte de un andamiaje que le ayuda a definir sus propios objetivos respecto a sus intereses que persigue, en tanto que crece como actor cognoscente e implicado de las pautas que el docente aporta a su formación y del entorno que le circunda.

2.3.2 Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico atiende a las guías ideológicas de orientación práctica de la enseñanza y el aprendizaje, la articulación de ideas y actividades, proponiendo generalizaciones y directrices propias del desarrollo eficiente en el proceso; por ende, no solo hay un enfoque o modelo a seguir, sino, más bien, bastantes, cada uno de ellos mantiene una concepción metodológica y didáctica, en acuerdo con las características personales y estilos propicios de aprendizaje que poseen los estudiantes en cuanto a la interacción con los docentes en el aula.

En consecuencia, como afirman Camargo y Hederich (2010), “Bruner abrazó con entusiasmo la propuesta de la revolución cognitiva en la que el conocimiento humano tiene explicación como un modelo formal de la mente” (pág. 3); si bien este referente aplica un enfoque encauzado hacia la preparación del sujeto activo de la enseñanza, el estudiante, preparado para transformar su contexto a partir de su estructura cognitiva que va de ser una sencilla propuesta metodológica a un proceso sistemático de su constructo operacional en la educación.

Adjunto a lo anterior, se concibe la propuesta de Carrera y Mazzarella (2001), quienes sustentan que “Vygotsky se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas (funciones superiores), histórico sociocultural señala que este ámbito es el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social” (pág. 3), promoviendo los procesos cognitivos superiores (concentración, atención, memoria) que son los encargados de proporcionar un óptimo desempeño en el aprendizaje del sujeto activo de la enseñanza, y estos hechos se relacionan con la forma como el individuo entra en un estado de proceso de pensamiento complejo para diseñar esquemas conductuales dentro de un marco idiosincrático.

En este orden de ideas, “la información que entra al sistema cognitivo se organiza en la forma de clases ya establecidas o por construir. Esta posibilidad de categorizar la experiencia se encuentra en la base de la construcción de conceptos” (Camargo y Hederich, 2010, pág. 4), que a manera de secuencias pedagógicas van formando todo un edificio organizador de vivencias en el aula de clases, en tanto que el docente prepara una serie de estrategias que auspician el desarrollo integral del estudiante, pensándolo como ese objeto investigador del conocimiento teorizado

llevado a la práctica desde sus aportes y construcción cultural general en el que se desenvuelve, para hacer de la información un recurso de aprovisionamiento psicopedagógico.

A este propósito, añádase un aporte más del enfoque pedagógico que resulta ser un peldaño para el proceso cíclico docente-enseñanza-estudiante-aprendizaje, y va en aras de reconocer que “la escuela en cuanto a creación cultural de las sociedades letradas desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades” (Carrera y Mazzarella, 2001, pág. 5), y visto de esta manera, es el espacio donde se llevan a cabo las más amenas y potentes experiencias de crecimiento social, en cuanto a la evolución del educando dentro de un contexto de interrelaciones mientras va adquiriendo un valor como sujeto activo del conocimiento construido y a su vez intercambiado entre pares o conjuntos mayores.

De este mismo modo, “la pedagogía conceptual privilegia la apropiación de conocimientos en los procesos educativos, para asignar una interpretación de la realidad, acorde con el momento histórico de tal manera que el producto de esa interpretación sea el conocimiento tal como lo establece la cultura” (pág. 1), es decir, el enfoque conceptual se relacionan con la elaboración de la propuesta pedagógica, puesto que, conecta hilos conductores con la cognición de los estudiantes, situada como enfoque opcional y relevante en el proceso de producción y comprensión textual, posibilita, una mirada constructivista de integración de los saberes de los educandos con la realidad, creando conceptos de interpretación y reconocimiento cultural, donde los educandos crecen aprendiendo y desarrollando competencias del saber para identificar logros eficientes.

2.4 Fundamentos pedagógicos y didácticos específicos del área Lengua Castellana

2.4.1 Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana

El lenguaje ha sido el foco de estudio del hombre, puesto que, es la manifestación oral y escrita de los procesos cognitivos en el desarrollo del individuo. También, se menciona el intercambio lingüístico que se realiza en una conversación, además de generar una construcción colectiva en la formación del lenguaje, debido a que, es necesario el acto comunicativo para que se dé la interacción entre varios hablantes. Según los Estándares de Competencias del Lenguaje, se afirma que “nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje

para la formación del individuo y la constitución de la sociedad” (pág. 18), Es decir, el intercambio lingüístico que comparten los educandos frente a los docentes presenta una rigurosidad en el sentido de colectividad o sociedad, porque proyectan intersubjetividades para desarrollar un constructo social en tanto que las instituciones educativas se ven sujetas al acto comunicativo.

Por otro lado, se hace necesario mencionar las habilidades comunicativas que debe fortalecer el ser humano para que pueda hacer uso correcto de la lengua en las situaciones cotidianas. Carlos Lomas dice que

En el caso del profesorado de lengua y literatura, es obvio que en la educación obligatoria y en el bachillerato de lo que se trata es de que los alumnos y las alumnas adquieran un conjunto de destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) que les permita utilizar su lengua de una manera adecuada, eficaz y competente en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana (Lomas, C. 1999. Pág. 3).

De acuerdo con lo expresado por Carlos Lomas, la Básica Secundaria y Media es un proceso de conocimiento amplio en el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto que, para el lenguaje representa una intención expresiva en la evolución de las habilidades comunicativas propias del Ser Humano. En este sentido, se pretende manifestar que el lenguaje es característico de la interacción sociocultural y son los actos de habla los que dan soporte a la interacción dialogante. Por otro lado “La competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y en el contexto de intercambios colectivos” (pág. 7).

De igual modo, el ser humano es un agente que se encuentra en constante cambio y adaptación en los diversos actos de interacción, teniendo como eje central el lenguaje, es por eso que las habilidades comunicativas son fundamentales en el desarrollo de los procesos mentales del educando, debido a que, el individuo es capaz de construir su discurso y ayudar a los demás Seres a construir el de ellos, porque constantemente se está intercambiando ideas que enriquecen el acervo social y cultural. Por esa razón “En el enunciado surgen, en él se construyen las diferentes miradas que los sujetos dan al mundo natural, social y cultural. En él y por él nos

construimos y construimos a otros como sujetos discursivos, traemos otras voces de otros enunciados anteriores y posibles enunciados posteriores” (Martínez, M. 2002. Pág. 16).

Asimismo, dentro de este marco contextual expone Martínez (2002) un eje problematizador en el que se refiere a lo siguiente: “¿Cómo podríamos lograr formar un ser educado pensante, óptimamente desarrollado, que sea capaz de comprender de manera analítica y crítica y producir textos de manera argumentada e intencional?” (pág. 9), pues, bien, la autora expone este interrogante desde el punto de vista del análisis del discurso en el que el educando es el objeto de la formación crítica a partir de procesos de pensamiento abstracto y complejo. Respondiendo, entonces, la pregunta, existen diversas formas de conducir al estudiante a elaborar una estructura intrínseca de manera que él se vea directamente implicado en la traducción de nuevos modelos discursivos que le aporten valor significativo en el aprendizaje del lenguaje.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, hay una mirada al lenguaje aplicado a la comprensión textual a partir del modelo propuesto por el profesor Miguel de Zubiría Samper, en donde Rojas (2007) dilucida que “la teoría de las seis lecturas constituye un intento por mejorar el nivel de lectura comprensiva de los estudiantes y las estudiantes en todos los niveles y lograr un mejor desarrollo intelectual y, por lo tanto, del aprendizaje significativo” (pág. 31). Como es sabido no es un secreto encontrar tratados sobre comprensión e interpretación de textos que propenden potenciar no sólo las capacidades del discente niño, preadolescente, adolescente o joven, sino al adulto también desde su perspectiva como persona pensante en la sociedad, sirviéndose de los mecanismos de la lectura para interactuar con el medio circundante. A veces la pobreza léxica es evidente al verse reflejada en los educandos de los diferentes niveles de escolaridad, incluso docentes, y es porque no quitan las glosas al vocabulario para desmenuzar un texto, una sección, un apartado, un documento, en fin, un recurso para su debido proceso hermenéutico.

Por su parte, otro referente que plantea su perspectiva desde el campo de la lectura es Jurado (2008) quien llega a la conclusión que “puede resultar extrema la apreciación según la cual es a partir de la literatura desde donde más se pueden propiciar condiciones para la formación del lector crítico. Pero es la singularidad misma de estos textos los que así lo determinan” (pág. 6), debido a que los lectores pensantes se forman desde el punto de vista de la

integración de elementos contextuales que ofrecen una red operativa lingüística para llevar a cabo procedimientos de criticidad basado en los textos literarios. Así que, a partir de las acotaciones que brinda Jurado, se concluye que el entramado literario es el que brinda una amplia gama de recursos exegéticos para ser desarrollados en el marco de una propuesta netamente del lenguaje verbal o no verbal.

En este marco de ideas, se contempla el sentido interpretativo de la lengua como vehículo del pensamiento a partir del contexto en el que se encuentre el interlocutor, quien debe seguir un modelo comunicativo con base en la fórmula E-M-R (Emisor-Mensaje-Receptor) trasegado al lenguaje y la intención que desea comunicarse mediante elementos gramaticales, sintácticos, fonéticos, fonológicos, semánticos, pragmáticos, textuales, literarios, poéticos, enciclopédicos; es decir, mediante la construcción de una estructura cognitiva y lingüística. Por tal motivo, Agudelo (2014), presenta una analogía desde el enfoque comunicativo en la que dilucida lo siguiente:

Para participar en la discusión acerca de la gramática, convendría despejar asuntos propios del contexto escolar colombiano como: relación rendimiento académico y competencia gramatical; relación calidad de lecturas y escrituras realizadas, y gramática aprendida; relación competencia gramatical esperada por el Estado y políticas estatales para su enseñanza; y relación competencias comunicativas y competencia gramatical (pág. 2).

Con esta cita la autora quiere decir que mientras tanto todo estudiante esté inmerso dentro de un contexto contiguo a la intención comunicativa, va a estar en un proceso cíclico relativo al aprendizaje de las competencias y habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar, entender) para poder hacer lectura de contexto siempre y cuando posea una serie de herramientas de donde infiera actos de habla e identifique cómo son los mecanismos de la enseñanza de la lengua. No obstante, en el transcurso de este itinerario inherente a la formación de los comunicadores, “la competencia corresponde a la capacidad que tiene un hablante oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a las reglas inconscientes y automáticas. La actuación, o ejecución lingüística, corresponde a la interpretación y comprensión...” (Noam Chomsky, 1992, citado de Barón y Müller, 2014, pág. 3).

Por otra parte, se hace necesario mencionar el lexicón mental el cual hace referencia al diccionario mental con el que cuenta el ser humano, siendo éste la cantidad de vocabulario

almacenado en la memoria de un hablante; puesto que, el individuo en una conversación se enfrenta a una serie de reglas semánticas y sintácticas enfocadas al significado de una palabra, la pronunciación y demás características que contiene el lenguaje. Por esa razón, Chomsky afirma que “En términos simples, el lexicón es el diccionario mental. En términos técnicos es un conjunto inordenado de entradas léxicas que contiene información sintáctica, semántica y fonológica” (pág. 6).

Por otro lado, Chomsky aborda las facultades que presenta el ser humano para relacionarse con otro ser, a partir de la expresión y comprensión de su misma lengua, porque el ser pensante no sólo habla, sino que comunica y el que lo escucha interpreta la información, a esta capacidad del hombre se le denomina “competencia lingüística”, debido a que, se debe conocer los mecanismos necesarios para expresarse en su propia lengua. Asimismo, las reglas semánticas hacen parte de esa significación de los actos lingüísticos, los cuales se desarrollan mediante la manifestación de esos actos de habla. Por otra parte “Consiste en un conjunto no especificado de reglas semánticas que asigna acepciones a la estructura profunda. Su labor consiste en convertir una estructura profunda en una representación de significado” (pág. 8).

“Consiste en un conjunto de reglas morfofonémicas (morphophonemic Rules) que rige la conversión de morfemas en fonemas, regulando así la pronunciación de palabras y enunciados” (pág. 10). Entonces, el autor se refiere a la competencia fonética que también es propia del Lenguaje, resulta ser la más común en el campo amplio de la lengua y en especial en el campo del discurso, desde la interacción social se deduce que esta competencia va de la mano con la intención comunicativa de los hablantes, por ende, se crean multitudes de signos lingüísticos de forma articulada y no articulada, este conjunto de elementos se llama producción discursiva. El desarrollo de competencias de la Lengua y la Literatura se refleja en la interacción social, cultural y de contexto, por consiguiente, cabe resaltar el papel de la sociolingüística como ciencia.

“La aportación más interesante que la sociolingüística ha hecho, no sólo a la lingüística aplicada a la enseñanza, sino al conjunto de las disciplinas del lenguaje, es la concepción misma de la lengua” (Moreno, F, 1994, pág. 4). En este sentido, el estudio de la lengua también implica un conocimiento amplio de la sociedad para entrar en contacto directo con la comunicación, especialmente la competencia comunicativa, es decir, todos los signos lingüísticos se aprenden y

aprehenden para comprender e interpretar el lenguaje de los hablantes, incluso el lenguaje mismo articulado; ahora, la comunicación es un proceso continuo que debe estar integrado a la sociedad, así mismo, al descubrimiento de nuevas culturas e ideologías a través del lenguaje, por ende, las variaciones lingüísticas también están implícitas en las sociedades dependiendo una jerarquía sociocultural de quien es el hablante propiamente.

Por otro lado, hablando de temas educativos en Colombia, en especial al desarrollo de la competencia Comunicativa y del Lenguaje, cabe resaltar la labor del Ministerio de Educación Nacional MEN, al organizar ideas relevantes a la importancia de estudiar el lenguaje.

Ministerio de Educación Nacional. (1998) “Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad” (pág. 18). Es decir, el intercambio lingüístico que comparten los educandos frente a los docentes presenta una rigurosidad en el sentido de colectividad o sociedad, porque proyectan intersubjetividades para desarrollar un constructo social en tanto que las instituciones educativas se ven sujetas al acto comunicativo.

“Se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados” (pág. 18). Puesto que, hablar de significación es referirse expresamente a la contextualización semántica de la palabra que comparten los seres humanos, siendo el dispositivo de mayor influencia por tratarse de diversidad cultural, por ejemplo, dentro de este componente se hallan los caracteres polisémicos (múltiples significados).

“El lenguaje (...) se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (pág. 18). Consecuentemente, añaden a su intención comunicativa y a los actos de habla una verdadera puesta en escena del valor que tiene el lenguaje, tanto social como individual en la institución y en las aulas de clase al momento de llevar a cabo los procesos de formación.

“El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad” (pág. 18). En otras palabras, es importante tener en cuenta el valor que cobra el lenguaje para los estudiantes en tanto que éste se va convirtiendo en un poderoso instrumento de investigación

para los aprendices, y retoma la realidad, pero desde el punto de vista del sujeto (sentimientos, emociones, expresiones).

2.5 Fundamentos epistemológicos

2.5.1 Pensamiento educativo de autores

Alfonso Reyes: una escuela para la formación del ciudadano: Reyes menciona que el diagnóstico surge a partir de las problemáticas presentes en el proceso de educación que ofrecen las instituciones, es decir, se debe iniciar de la manera en como las personas como ciudadanos pueden conformar una comunidad, es decir, plasmar una visión donde se eduque al individuo logrando un amplio desarrollo frente a los retos que le exige la sociedad, de manera que este sea capaz de desenvolverse y desempeñarse en diversos contextos.

Este autor enfatiza haciendo un cálculo sobre el estado de la educación relacionada con las ciencias y las artes, recalcando que cuando una revolución vaya a estallar qué papel cumplirá la educación dentro de esta, y como ha sido el compromiso social que caracterizó a la llamada Generación del Centenario, en Ministerio de Educación Nacional oposición a “la brillante generación del Modernismo que –éa sí– soñó todavía en la torre de marfil”. Se detiene a pensar en el periodo renovador de Juárez para reconocer como la “reorganización de la enseñanza pública, con criterio laico y liberal” y confió tan “ardua tarea al filósofo mexicano Gabino Barreda”, quien funda la Escuela Nacional Preparatoria, a la que se accedía después de la educación primaria y se constituía en antecedente para la continuación de los estudios profesionales. Entre los propósitos y el perfil de la Escuela cabe destacar el hecho de no tener “por destino el conducir a la carrera y a los títulos, aunque fuera puente indispensable para los estudios de abogados, ingenieros y médicos”. La Escuela se proponía fundamentalmente, acorde con el significado de la palabra preparatoria, “preparar ciudadanos”: personas sensibilizadas para construir sociedad.

Arreola: por una educación con vocación autodidacta: Arreola no está de acuerdo el modelo pedagógico tradicional, donde se maneja la lectura memorística, considera que esto no aporta totalmente una comprensión textual de análisis crítico. Él considera que el estudiante debe

empezar a enriquecerse con los diferentes tipos de textos por placer o por que le nazca, no solo por obligación.

Con Arreola es justo reconocer que, si los libros no sirven para comprender el mundo y para repensar y enfrentar los problemas cotidianos y prácticos, entonces los libros son cosas inútiles, como también es inútil haber pasado más de veinte años calentando bancos en la escolaridad. Y cabe la pregunta aquí, por qué muchos entre quienes renunciaron tempranamente a la escuela, al descubrir con horror sus métodos y deberes, lograron después apasionarse por el arte, la literatura, el cine, la ciencia y, por supuesto, sensibilizarse por la vida y el amor: es el caso de Arreola, entre tantos otros.

Arreola considera que los maestros tienen a caer en el error de solicitarle a los estudiantes las mismas lecturas, que no son innovadores y lúdicos, todo lo vuelven monótono, este no tiene la disposición para crear junto con sus estudiantes sus propios escritos, no es que la educación se vuelva limitada, sino tiene pocos conocimientos de interés.

Sábato “menos información y más espíritu crítico en la escuela”: El trabajo colectivo, o comunitario, dice Sábato, “favorece el desarrollo de la persona sobre los instintos egoístas, despliega el esencial principio del diálogo, permite la confrontación de hipótesis y teorías, promueve la solidaridad para el bien común”. Desde estos criterios, se aprehende el conocimiento en una necesaria dinámica colectiva y no en el afán competitivo de la calificación. Ello pone en cuestión la mentalidad estudiantil o el rol del estudiante en el escenario de la escuela autoritaria. Aquí, este diálogo converge en el pensamiento de Ortega y Gasset”. Es así que Sábato no está de acuerdo al igual que otros autores con el aprendizaje memorístico, es decir, que un aprendizaje colectivo ayuda a que se retroalimente un constructor de conocimientos y operaciones simples y complejas.

2.6 Fundamentos curriculares de Lengua Castellana

2.6.1 El Aprendizaje Experiencial: un enfoque pragmático discursivo de David Kolb (1984)

Partiendo de la concepción epistemológica de lo que significa *modelo*, hay diversos aportes enfocados a la educación y a la enseñanza desde esta perspectiva, a partir de las ciencias

agógicas, a saber: paidagogía, pedagogía, hebegogía, andragogía y gerontología; no obstante, estos enfoques orientados hacia la educación han emergido para perpetrar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea significativo, por descubrimiento, o experiencial. En este sentido, el psicólogo David Kolb (1984) propone este último modelo de instrucción en el que afirma que “el aprendizaje experiencial se considera un proceso continuo basado en la reflexión, que es modificado continuamente por nuevas experiencias. El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión...” (pág. 1). Es decir, a medida que un estudiante pone en práctica sus conocimientos previos y simultáneamente va haciendo una lectura de contexto concienzuda, de forma automática convierte esa información en un producto para reflexionar con base en un modelo sistemático que le permita hacer una modificación significativa.

Bajo las observaciones anteriores hechas desde la óptica del modelo de Kolb (1984), cabe resaltar de acuerdo con estas concepciones, que “aunque gran parte del aprendizaje experiencial puede ocurrir naturalmente en la vida diaria, puede también ser configurado o estructurado para guiar a los estudiantes a través de una experiencia y maximizar los resultados del aprendizaje” (pág. 1), considerando la formación académica del discente para tomar datos que ayuden en la valoración de ese aprendizaje que está conformado a partir de la misma experiencia impartida o motivada por el facilitador. En consecuencia, todo aquello que el educando pueda abstraer del entorno servirá para que su comportamiento sea modelado sobre sus habilidades y competencias, en donde el aprendizaje adquirido cobre fuerza al momento de la potencialización de los resultados que desea obtener.

Basándose en el modelo pedagógico propuesto por Kolb (1984), ahora habrá que centrar la atención especialmente en cómo está conformada la propuesta del aprendizaje experiencial y hacia dónde apunta con sus técnicas, estrategias y actividades. Pues bien, “el ciclo del aprendizaje experiencial tiene cuatro etapas (Experiencia Concreta, Observación Reflexiva, Conceptualización Abstracta y Experimentación Activa) y aunque éstas se presentan en un orden específico, el aprendizaje en realidad puede comenzar en cualquier etapa del ciclo” (pág. 1.), lo que quiere decir que el acompañamiento hecho a los estudiantes debe primordialmente partir de la experiencia de ellos; seguidamente, entrar en una atenta observación para pasar a la

conceptualización; finalmente, llega la fase de experimentar todo lo que en principio fue teorizado para repetir el ciclo en la experiencia.

Por otra parte, hay que llamar la atención específicamente en lo concerniente a la teoría de los estilos de aprendizaje, en la que se halla inserta la propuesta de James Keefe (1982) citado de García y SÁCHICA (2016), quien alude a los estilos de aprendizaje como “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que operan como posibles indicadores de cómo un individuo promedio percibe, apropia e interactúa o responde a una determinada información” (pág. 23); por ende, llevado a la práctica o en palabras claras significa un proceso cognitivo complejo que opere en la percepción del discente como un indicador de interacción con la información recibida, bajo diferentes aprendizajes y ritmos a los que se desee conducir determinados procedimientos psicopedagógicos. No es una fórmula o un itinerario acabado que presente todas las alternativas para el facilitador y, por supuesto, para el educando quien es el centro del conocimiento y de la educación, sino es tan sólo un esbozo de aquello que el autor quiere manifestar para dar una luz a la enseñanza.

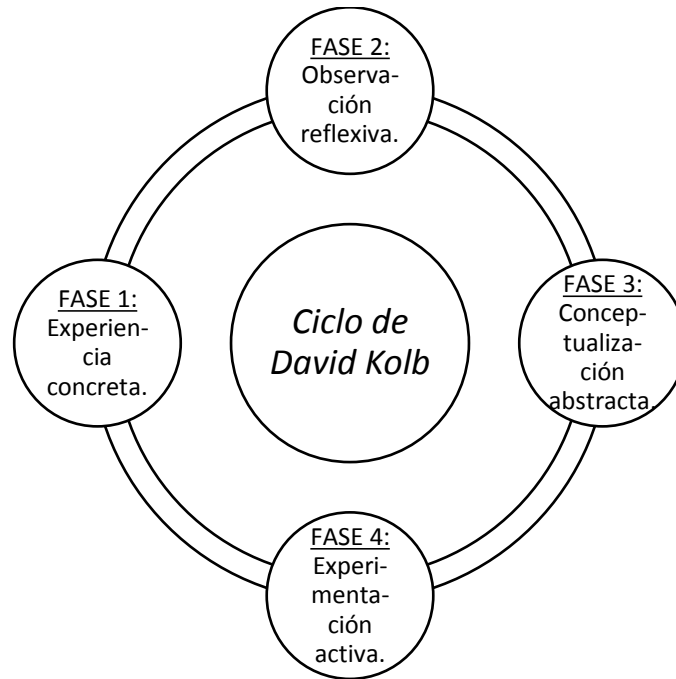
Sistemáticamente, lo que se viene diciendo hasta el momento da una mirada a los aportes dados por Kolb (1976, 1984, citado de García y SÁCHICA, 2016), quien se concentra en dilucidar una propuesta basada desde la perspectiva de la psicología hacia el uso de la lengua en contexto, ofreciendo así un derrotero que oriente a los facilitadores en la formación de los educandos. Esta iniciativa toma auge a partir de la siguiente explicación hecha por el autor:

El carácter fisiológico indaga por las condiciones físicas que presenta un individuo, para atender, en tiempo y esfuerzo, a una determinada demanda académica. Esto es lo que se conoce como el “ciclo del aprendizaje”. En este ciclo, un individuo pasa por una serie de fases: de una fase activa que lleva a una fase reflexiva y, después, hacia una teórica para, finalmente, descansar en una pragmática (pág. 24).

Con esta acotación expuesta, Kolb pone de manifiesto que se necesita marcar una ruta para el aprendizaje no tan sólo cognitivo donde entren en función las operaciones y procesos mentales superiores, sino también el aspecto físico del discente tiene mayor impacto a la hora de cumplir con sus necesidades educativas y académicas; sin embargo, el modelo cíclico propuesto por el autor posee una gran ventaja para encauzar la formación del estudiante hacia el cumplimiento de

sus objetivos y metas trazadas con antelación, partiendo de la *actividad*, pasando a la *reflexión*, siguiendo por la *teorización*, y concluyendo en el *pragmatismo*.

Diagrama N° 1. Ciclo de Aprendizaje Experiencial de David Kolb a partir del enfoque pragmático-discursivo



Fuente: Elaboración propia.

Fase 1. Experiencia Concreta: *Aprender experimentando.*

Las personas aprenden al estar involucradas en una actividad o experiencia y recordando cómo se sintieron. Esta es la forma primaria en la que aprendemos y puede servir como la base de todas las otras etapas en el ciclo de aprendizaje.

Fase 2. Observación Reflexiva: *Aprender procesando.*

Utilizando una experiencia concreta como base, el estudiante reflexiona sobre la experiencia para obtener más información o profundizar su comprensión de la experiencia.

Fase 3. Conceptualización Abstracta: *Learning by generalizing*

Basado en el reflejo de una experiencia, el estudiante consciente o inconscientemente teoriza, clasifica o generaliza su experiencia en un esfuerzo para generar nueva información. Esta

etapa de "pensamiento" sirve para organizar el conocimiento, permitiendo a los estudiantes para ver el "panorama" e identificar patrones y normas. Esta etapa es crítica para los estudiantes, para ser capaces de transferir sus conocimientos de un contexto a otro.

Fase 4. Experimentación activa: Aprender haciendo.

El estudiante aplica o prueba sus conocimientos recién adquiridos en el mundo real. La aplicación de aprendizaje en sí es una nueva experiencia desde la cual el ciclo comienza nuevamente.

Diagrama N° 2. Matriz de los cuatro cuadrantes de los Estilos de aprendizaje de David Kolb



Fuente: Elaboración propia

Con esta propuesta, Kolb evidencia que no todas las personas aprenden de la misma forma, algunos necesitan actividades que incluyan experiencias concretas, otros necesitan fuentes abstractas como leer o escuchar sobre un tema, otras personas les gusta realizar lluvia de ideas, otros requieren planificar las acciones a desarrollar y algunos otros aprenden mediante ensayo y error.

Convergentes. Predominio de la conceptualización abstracta (CA) y la experimentación activa (EA): *Aplicación práctica de ideas*

Parece manejarse mejor cuando se trata de pruebas convencionales de inteligencia en las que hay una sola respuesta o soluciones correctas para una pregunta o un problema.

Sus conocimientos están organizados de manera tal que puedan concentrarlos en problemas específicos mediante el razonamiento hipotético-deductivo.

La investigación de Liam Hudson (1966) acerca de este estilo de aprendizaje demuestra que los convergentes son relativamente insensibles y prefieren tratar con cosas antes que con personas. Tienen intereses técnicos limitados y optan por especializarse en las ciencias físicas. Nuestra investigación demuestra que este estilo de aprendizaje es el característico de muchos ingenieros.

Divergente. Es un estilo opuesto al estilo convergente. Se desempeña mejor en la experiencia concreta (EC) y observación reflexiva (OR).

Su punto más fuerte reside en su capacidad imaginativa. Se destaca por la consideración desde muchas perspectivas de las situaciones concretas. Calificamos este estilo de divergente por que las personas cuentan con él se definen mejor en situaciones que exigen una producción de ideas como la que se da en una sesión de “brainstorming”. Los trabajos de Hudson (1996) acerca de este estilo de aprendizaje demuestran que los divergentes se interesan en las personas, y tienden a ser imaginativos y sensibles. Tienen amplios intereses culturales y suelen especializarse en las artes. Nuestra investigación demuestra que este estilo es característico de los directivos con antecedentes en humanidades y artes liberales. Los directivos de personal suelen caracterizarse por este estilo de aprendizaje.

Asimilador. Son las conceptualizaciones abstractas (CA) y la observación reflexiva (OR).

Su punto más fuerte se encuentra en su capacidad para crear modelos teóricos. Se destaca en el razonamiento inductivo, en la asimilación de observaciones dispares a una explicación integral. Como el convergente, se interesa menos por las personas y más por los conceptos abstractos, pero menos por la aplicación práctica de las teorías, ya que es más importante que éstas sean lógicamente sólidas y precisas. De manera que este estilo de aprendizaje es más

característico de las ciencias básicas que de las aplicadas. Es un estilo que en las organizaciones se encuentran con más frecuencia en los departamentos de investigación y planificación.

Acomodador. Tiene los puntos opuestos a los asimiladores. Se desempeña mejor en la experiencia concreta (EC). Se desempeña mejor en la experiencia concreta (EC) y la experimentación activa (EA).

Su punto más fuerte reside en hacer cosas, en llevar a cabo proyectos y experimentos y en involucrarse en experiencias nuevas. Suele arriesgarse más que las personas de los tres otros estilos de aprendizaje. Calificamos este estilo de acomodador porque tiende a destacarse en las situaciones en las que debe adaptarse a circunstancias inmediatas específicas. En aquellas situaciones en las cuales la teoría o el plan no se avienen a los hechos, es muy probable que descarte la teoría o plan. El acomodador se siente cómodo con las personas, aunque a veces se lo vea impaciente y atropellador. Su formación suele haberse dado en terrenos técnicos o prácticos como el del comercio. Es un estilo que en las organizaciones encuentra en cargos orientados hacia la acción, a mendo en mercadotecnia o ventas.

Tabla N° 1. Los cuatro tipos dominantes de estilos de aprendizaje de David Kolb

Características del alumno <i>Convergente</i>	Características del alumno <i>Divergente</i>	Características del alumno <i>Asimilador</i>	Características del alumno <i>Acomodador</i>
Pragmático	Sociable	Poco sociable	Sociable
Racional	Sintetiza bien	Sintetiza bien	Organizado
Analítico	Genera ideas	Genera modelos	Acepta retos
Organizado	Soñador	Reflexivo	Impulsivo
Buen discriminador	Valora la comprensión	Pensador abstracto	Busca objetivos
Orientado a la tarea	Orientado a las personas	Orientado a la reflexión	Orientado a la acción
Disfruta aspectos técnicos	Espontáneo	Disfruta la teoría	Dependiente de los demás

Gusta de la experimentación	Disfruta el descubrimiento	Disfruta hacer teoría	Poca habilidad analítica
Es poco empático	Empático	Poco empático	Empático
Hermético	Abierto	Hermético	Abierto
Poco imaginativo	Muy imaginativo	Disfruta el diseño	Asistemático
Buen líder	Emocional	Planificador	Espontáneo
Insensible	Flexible	Poco sensible	Flexible
Deductivo	Intuitivo	Investigador	Comprometido

Fuente: Elaboración propia

2.6.2 Los estilos de Aprendizaje desde un mecanismo discursivo de David Kolb (1984)

Por su parte, Kolb (1984, citado de Mortera et. al., 2010) plantea que “el estilo de aprendizaje que orienta hacia la investigación corresponde a un modelo de cuatro tipos: divergente (concreto y reflexivo); asimilador (abstracto y reflexivo); convergente (abstracto y activo); y acomodador (concreto y activo)” (pág. 4), es decir, el autor equipara las cuatro fases del ciclo del aprendizaje de su teoría con cuatro estadios que más adelante incluye dentro de su propuesta para darle un sentido equivalente con mayor énfasis en la producción discursiva del estudiante, quien se vale de una serie de estrategias y mecanismos de autorregulación del rendimiento académico para actuar como un ser pensante, crítico, analítico enmarcado en la divergencia, asimilación, convergencia y acomodación; proceso resultante de todo un andamiaje pensado desde el marco constructivista hacia el desarrollo integral del educando.

Es comprensible que las personas poseen diversas formas de darle significado a las cosas en función de sí mismas; por eso se aprende de manera diferente. En este sentido, Kolb (1984, citado de Mortera et. al., 2010) afirma que: *Los estilos de aprendizaje son modos relativamente estables de acuerdo con los cuales los individuos adquieren y procesan la información para actuar y resolver problemas, de esta manera dice que para aprender es necesario disponer de cuatro capacidades básicas que son: experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (EA) y experimentación activa (EA) (pág. 6).* Por lo anterior se puede decir que el estudiante asume un papel activo en el proceso de aprendizaje, a partir de las cuatro capacidades básicas que desarrolla un individuo, en mayor o en menor grado.

Considerando el valor de esta temática, se motivó la investigación acerca del estilo de aprendizaje que prefieren los estudiantes en un ambiente cien por ciento pedagógico y didáctico. Los estudiantes aprenden de diferentes maneras; tienen preferencias y modos individuales de cómo perciben y procesan la información. Estas preferencias individuales son llamadas estilos de aprendizaje. Varios modelos se han desarrollado para entender y evaluar los estilos individuales de aprendizaje y sus dimensiones, así como una variedad de inventarios de estilos de aprendizaje. Se puede concluir en este apartado que los estilos de aprendizaje son fortalezas y preferencias distintivas que permiten trabajar tareas intelectuales y psicológicas de modos específicos y diversos, puesto que, “esto significa que los estudiantes reciben y procesan información de diferentes maneras, preferentemente centrándose en diferentes tipos de información, tiende a operar y percibir la información de manera diferente, y lograr la comprensión a diferentes niveles” (Schmeck, 1991:344, citado de Mortera et. al., 2010).

De acuerdo con la propuesta de Kolb (1984), ésta puede inscribirse dentro de un marco pragmático, contexto que permite desarrollar las diferentes etapas del aprendizaje experiencial y los estilos de aprendizaje que, como dice el autor, “en función de la fase del aprendizaje en la que nos especialicemos, el mismo contenido nos resultará más fácil (o más difícil) de aprender dependiendo de cómo nos lo presenten y de cómo lo trabajemos en el aula” (pág. 2-3). Esto hace referencia a que nuestro sistema educativo no es neutro. Si pensamos en las cuatro fases de la rueda de Kolb es muy evidente que la de conceptualización (teorizar) es la fase más valorada, sobre todo en los niveles de educación secundaria y superior, es decir, nuestro sistema escolar favorece a los alumnos teóricos por encima de todos los demás; aunque dentro de la óptica del modelo cíclico de Kolb, es sugestivo el estudiante pragmático, por referirse a un tipo de persona activo, experimentador, organizador y verbal-secuencial.

Asimismo, mientras que en algunas asignaturas los alumnos pragmáticos pueden aprovechar sus capacidades, los reflexivos a menudo se encuentran con que el ritmo que se impone a las actividades y es tal que no les deja tiempo para “rumiar” las ideas como ellos necesitan. Peor aún lo tienen los alumnos a los que les gusta aprender a partir de la experiencia. Un aprendizaje óptimo requiere de las cuatro fases, por lo que será conveniente presentar nuestra materia de tal forma que garanticemos actividades que cubran todas las fases de la rueda de Kolb. Con eso por una parte facilitaremos el aprendizaje de todos los alumnos, cuales quiera que

sea su estilo preferido y, además, les ayudaremos a potenciar las fases con los que se encuentran menos cómodos.

Siguiendo el vestigio de Ausubel (1968, citado de Rodríguez, 2017), otro referente teórico, para quien “el aprendizaje tiene lugar cuando una idea novedosa es asimilada en una estructura cognitiva existente, gracias a que una variable influye en el aprendizaje y la retención por la disponibilidad en la estructura cognitiva de re-anclar las ideas relevantes” (pág. 3); esta definición tiene como fortaleza que es la base del aprendizaje significativo, pero como se puede ver, es una definición enfocada al problema de estructuras cognitivas, es decir sobre una idea netamente desde el punto de vista de la psicología, a la cual le falta incluir las variables externas a la persona que aprende, por lo que debe recurrirse a adoptar modelos, expresamente a partir del lenguaje y la pragmática inscrita como la lengua en uso, que proporcionen el aprendizaje experiencial modelado por Kolb, pero a su vez, lleven al aprendizaje significativo de Ausubel.

Ahora bien, el enfoque basado en la pedagogía conceptual pareciera apuntar a las necesidades académicas y demandas institucionales. No obstante, siguen prevaleciendo vacíos, en cuanto a la necesidad de un enfoque formativo en el que no se asuma al estudiante sólo como un ente racional y relacional. De acuerdo a las fases de este modelo, y a lo que se puede hacer evidente en el gráfico expuesto, el estudiante es asumido como un autómatas de la información, pues todas las fases del modelo finalmente terminan justificando la repetición imitativa del modelo de información propuesto por el docente. Esto deja por fuera la posibilidad de reconocer otros modos, tiempos, ritmos y estilos preferentes de aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se describe la unidad didáctica realizada para cada sesión de clase donde se mencionan los elementos que contiene o debe llevar la secuencia del modelo propuesto basado en el psicólogo David Kolb (1984), lo cual, a partir de la teoría de él debe seguirse un itinerario para plantear cada uno de los momentos didácticos de la clase que se van a ejecutar. Para tal fin, es necesario mencionar descriptivamente cada aspecto, a saber: secuencia del modelo propuesto, secuencia didáctica, eje curricular y competencia, subproceso asociado al núcleo, acciones o procesos de pensamiento, acciones de aprendizaje-medios y recursos, tiempo en minutos, logros a evaluar, indicadores de logros de evaluación. A partir de estos elementos se entra en detalle a explicar en qué consiste cada uno de ellos.

Descripción del modelo: Kolb identificó dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Decía que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido. Describió dos tipos opuestos de percepción: a) las personas que perciben a través de la experiencia concreta, b) y las personas que perciben a través de la conceptualización abstracta (y generalizaciones). A medida que iba explorando las diferencias en el procesamiento, Kolb también encontró ejemplos de ambos extremos: a) algunas personas procesan a través de la experimentación activa (la puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas), b) mientras que otras a través de la observación reflexiva.

Además, estableciendo una analogía entre el modelo de Kolb con la unidad didáctica de clase, se puede continuar diciendo que este autor planteó dos formas de percibir y dos formas de procesar; es lo que llevó a Kolb a describir un modelo de cuatro cuadrantes para explicar los estilos de aprendizaje: 1) involucrarse enteramente y sin prejuicios a las situaciones que se le presenten, 2) lograr reflexionar acerca de esas experiencias y percibir las desde varias aproximaciones, 3) generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas, 4) ser capaz de utilizar esas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas (Lozano, 2000, pp. 70, citado en David Kolb, 1970).

De estas capacidades experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA) se desprenden los cuatro estilos de aprendizaje. Kolb se valió de un inventario para medir los puntos fuertes y débiles de las personas, pidiéndoles que ordenaran en forma jerárquica cuatro palabras que se relacionaban con las cuatro capacidades. La muestra de Kolb consistió sólo en adultos, la mayoría de los cuales habían terminado sus estudios profesionales o estaban a punto de hacerlo. El modelo de Kolb crea un panorama que ha servido como punto de partida para el desarrollo algunos otros modelos. Entre ellos se pueden mencionar los modelos 4MAT de Bernice McCarthy (1987) y Honey-Mumford (1986).

En este sentido, hay unos elementos del modelo que debe llevar la secuencia didáctica de clase, partiendo de 1) características del alumno convergente: pragmático, racional, analítico, organizado, buen discriminador, orientado a la tarea, disfruta aspectos técnicos, gusta de la experimentación, es poco empático, hermético; 2) características del alumno divergente:

sociable, sintetiza bien, genera ideas, soñador, valora la comprensión, orientado a las personas, espontáneo, disfruta el descubrimiento, empático, abierto; 3) características del alumno asimilador: poco sociable, sintetiza bien, genera modelos, reflexivo, pensador abstracto, orientado a la reflexión, disfruta la teoría, disfruta hacer teoría, poco empático, hermético; 4) y, características del alumno acomodador: sociable, organizado, acepta retos, impulsivo, busca objetivos, orientado a la acción, dependiente de los demás, poca habilidad analítica, empático, abierto.

El modelo de aprendizaje mediante experiencia planteado por David Kolb comienza por el cómo aprenden las personas, modelo que llama “aprendizaje mediante experiencias”. De esta forma, existen dos razones para aplicarle la palabra *experiencia*. a) histórica: lo vincula con la psicología social de Kurt Lewin en la década del cuarenta y los trabajos sobre sensibilización y formación en el laboratorio de los cincuenta y sesenta; b) importancia de la experiencia: este enfoque diferencia esta postura de otros enfoques cognoscitivistas en el proceso de aprendizaje. El núcleo del modelo es una sencilla descripción del modelo de aprendizaje, de cómo se traduce la experiencia en conceptos que se emplean a su vez como guías de elección de nuevas experiencias.

Por consiguiente, el aprendizaje se concibe como un ciclo de cuatro etapas. La experiencia inmediata, concreta, es la base de la observación y la reflexión. Observaciones que se asimilan a una “teoría” de la que se pueden deducir nuevas implicaciones para la acción. Implicaciones o hipótesis que sirven entonces de guías para actuar en la creación de nuevas experiencias. El que aprende necesita, si ha de ser eficaz, cuatro clases diferentes de capacidades: a) capacidad de experiencia concreta (EC); de observación reflexiva (OR); conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA).

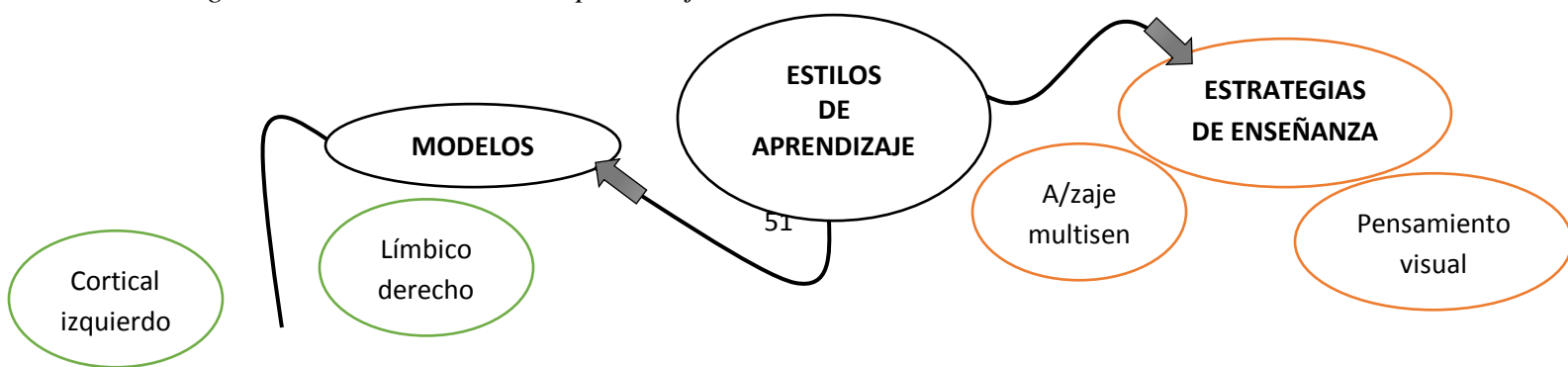
Emergen, entonces, una serie de interrogantes, que conciernen al aprendizaje basado en experiencias, a saber: ¿podrá alguien volverse verdaderamente diestro o se trata de capacidades que están necesariamente en conflicto?, ¿cómo se puede actuar y reflexionar al mismo tiempo?, ¿cómo ser concreto e inmediato sin dejar de ser teórico? En este orden de ideas, hay dos dimensiones fundamentales referidas al proceso de aprendizaje: la primera representa la experimentación concreta de acontecimientos por lado y la conceptualización abstracta por otro,

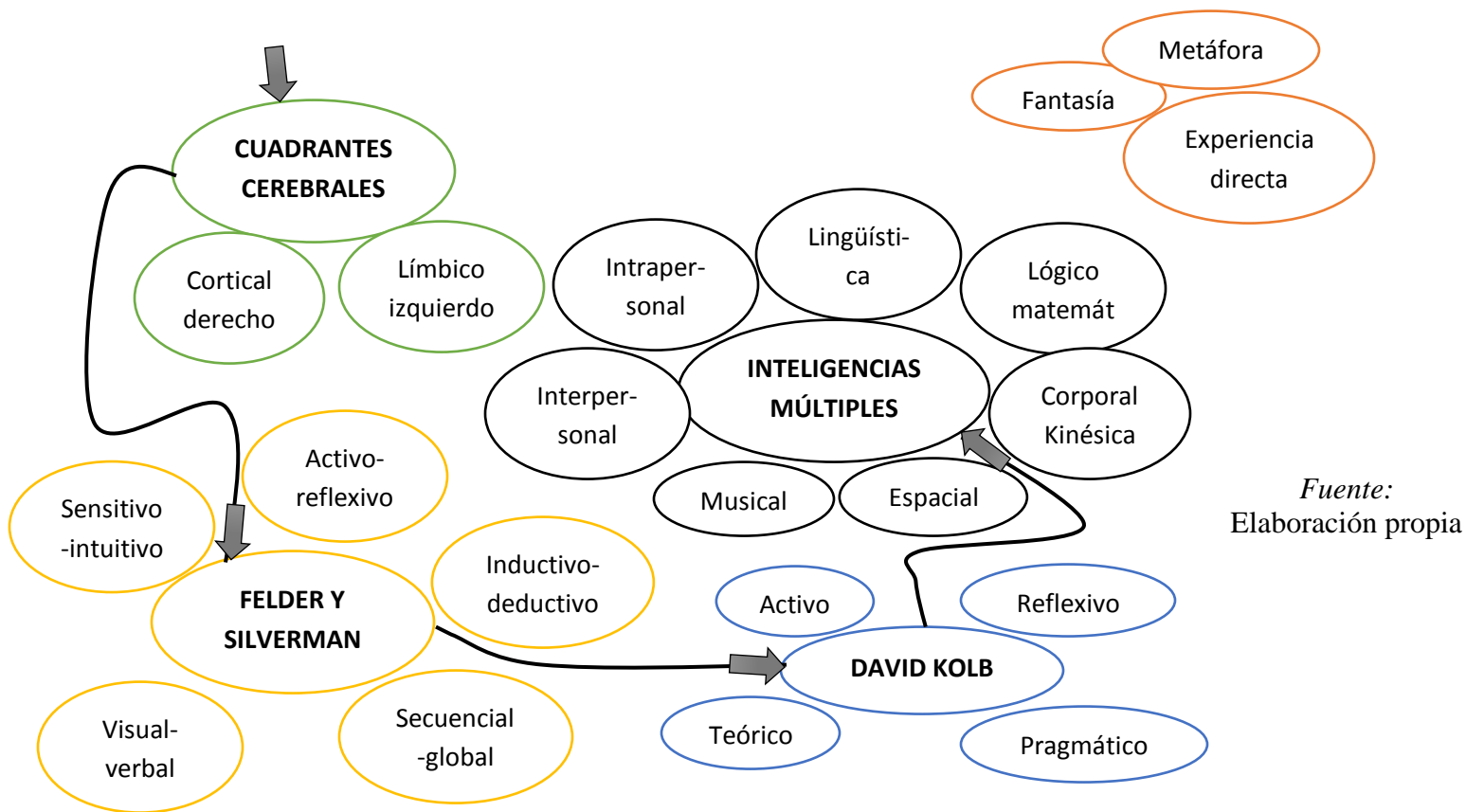
lo que quiere decir que el modelo propuesto por David Kolb esboza las diferentes dimensiones del sujeto y las secuencias que puede potenciar al momento de interactuar con la enseñanza.

La mayor parte de los estudiantes desarrollan estilos de aprendizaje que destacan, por encima de otros, algunas capacidades para aprender: esto es el resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversación de hechos dispares en teorías coherentes y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no interesan por hacerlo, otras son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella. El aprendiz pragmático puede poner gran énfasis en los conceptos abstractos, mientras el teórico puede valorar más la experiencia concreta. El pragmático puede estar interesado principalmente en la aplicación activa de ideas, mientras el teórico puede desarrollar en alto grado su capacidad de observación. Cada una de las personas desarrolla de manera excepcional estilos de aprendizaje que tiene sus puntos débiles y sus puntos fuertes.

Finalmente, la secuencia didáctica de la clase permite evidenciar cuál es la ruta a seguir durante una sesión, por ejemplo, para ello existe un inicio, un desarrollo y un cierre. En el inicio de la clase se pueden marcar algunos aspectos secuenciales como la exploración y la inducción, la motivación y el componente dinamizador. En el desarrollo de la clase se pueden distinguir otros elementos de la secuencia didáctica como la estructuración y la conceptualización, la transferencia y la ejecución. En el cierre de la clase se pueden apreciar algunos parámetros más del modelo secuencial como la metacognición y la profundización, la valoración y la retroalimentación. Son estos los pasos que van mancomunados con el desarrollo del eje curricular y las competencias del área de Lengua Castellana, luego, los subprocesos se despliegan de los Estándares Básicos de Competencias del área, y se plantean unas acciones que lleven al educando a realizar procesos de pensamiento complejo. (Véase anexo N° : Planes didácticos de proyectos de aula (cartilla del docente))

Diagrama N° 3. Los Estilos de Aprendizaje de David Kolb





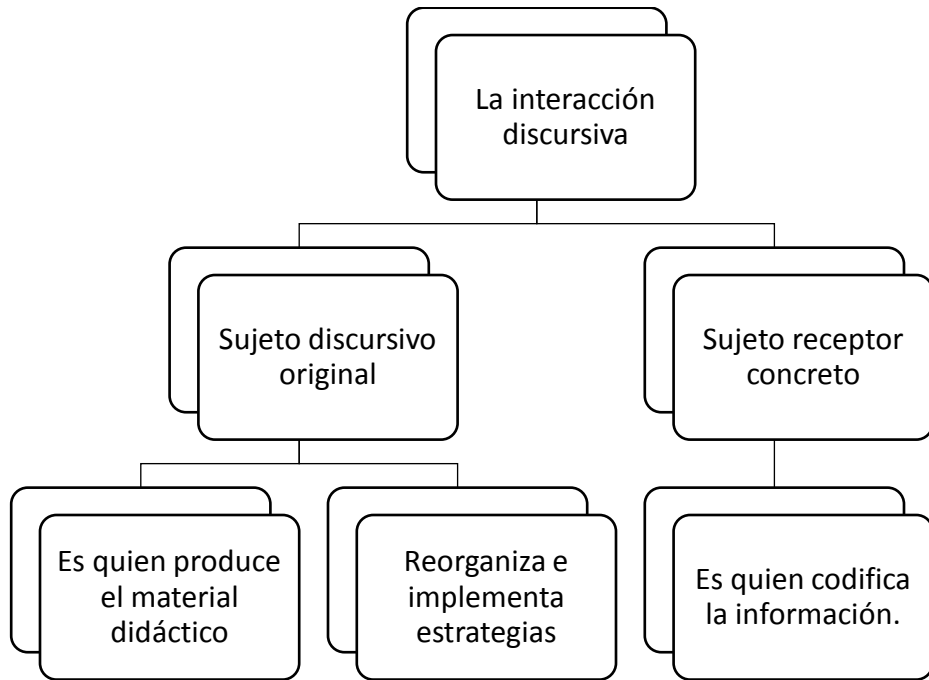
Fuente:
Elaboración propia

Los estudiantes aprenden de diferentes maneras; tienen preferencias y modos individuales de cómo perciben y procesan la información. Estas preferencias individuales son llamadas estilos de aprendizaje. Grasha los define como “cualidades personales que influyen en las habilidades de los estudiantes para adquirir información, para interactuar con iguales y el maestro, permitiendo participar en experiencias de aprendizaje” (1996: 41). Por su parte, Dunn los describe como los modos en que un individuo “absorbe y retiene información o habilidades” (1986: 12). “Por muchos años, cierta clase de investigaciones se han estado llevando a cabo para explicar cómo estas diferencias individuales operan” (Kumar, Kumar y Smart, 2004: 3107-3108). Varios modelos se han desarrollado para entender y evaluar los estilos individuales de aprendizaje y sus dimensiones, así como una variedad de inventarios de estilos de aprendizaje.

Se puede concluir en este apartado que los estilos de aprendizaje son fortalezas y preferencias distintivas que permiten trabajar tareas intelectuales y psicológicas de modos específicos y diversos. “Esto significa que los estudiantes reciben y procesan información de diferentes maneras, preferentemente centrándose en diferentes tipos de información, tiende a

operar y percibir la información de manera diferente, y lograr la comprensión a diferentes niveles”. (Véase anexo N° 1: Portafolio del estudiante (cartilla del estudiante))

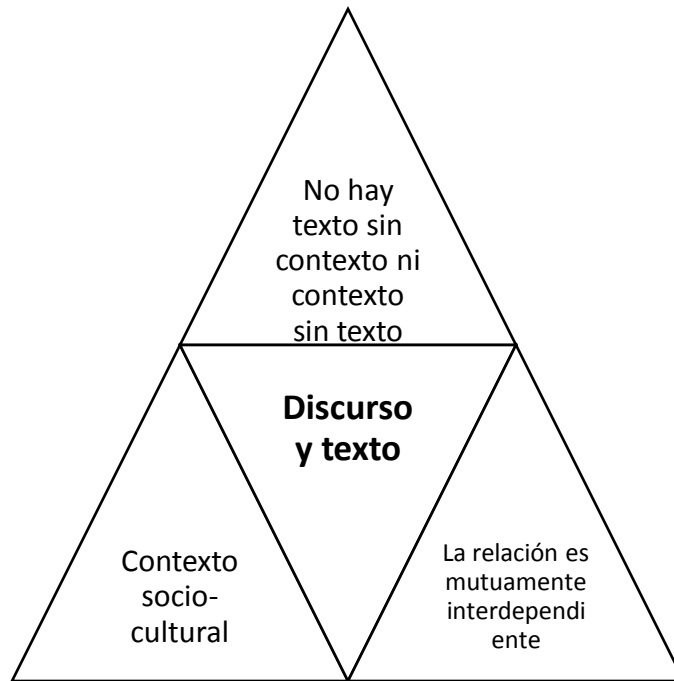
Diagrama N° 4. La interacción discursiva de David Kolb



Fuente: Elaboración propia

La situación es, por cierto, compleja ya que los roles comunicativos descriptos no son discretos sino graduales. Esto implica que, necesariamente, hay distintos grados de efectividad en el proceso comunicativo. Además, el sujeto de la escritura sabe que su texto va a ser utilizado por otro y planifica (o debería hacerlo) en consecuencia.

Diagrama N° 5. Aspectos que intervienen en el proceso discursivo



Fuente: Elaboración propia

El lenguaje sirve para ciertos propósitos que van más allá del propio lenguaje. Es decir, cumple finalidades de orden sociocultural. No existe una caracterización dicotómica u oponente sino una mutua y necesaria interdependencia entre sistema y estructura. El mismo tipo de relación se da entre texto y contexto. La relación texto/contexto no es de oposición sino de mutua interdependencia.

El contexto se define en forma doble. En primer lugar, es entendido como la situación inmediata en la que el lenguaje se inscribe a partir de su uso. En segundo lugar, como una situación mediata, dada por la cultura en la que esa situación inmediata está convencionalmente inscrita y, en consecuencia, se le puede asignar un determinado significado social. Esas convenciones pueden o no respetarse en mayor o menor medida, pero no pueden negarse. Hay, en consecuencia, un contexto de situación que se inscribe dentro de un contexto de cultura. El primero se caracteriza a partir del registro; el segundo, del género. (Halliday, 1978; Hasan, 1995; Martin, 1985, 1992, 1997) pg. 61.

Tabla N° 2. Propósitos generales de la propuesta pedagógica

Propósitos generales de la propuesta pedagógica

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p>- Demostrar capacidad para comprender, interpretar y producir diferentes tipos de textos, sean narrativos, argumentativos, propositivos, descriptivos, expositivos, entre otros, aplicados a la competencia pragmática discursiva de David Kolb.</p>	<p>- Distinguir los procesos en cuanto a la comprensión, interpretación y producción textual, articulándolos con los contextos educativos, familiares y socioculturales, partiendo desde el paradigma constructivista de los autores Jerome Bruner y David Ausubel a partir del enfoque social cognitivo.</p>	<p>- Destacar las destrezas, habilidades y capacidades que tienen los estudiantes de Básica Secundaria y Media para comprender, interpretar y producir diferentes tipos de textos, desde una perspectiva argumentativa con base en el enfoque cognitivo social de los autores Jerome Bruner y David Ausubel.</p>
<p>- Demostrar capacidad para desarrollar destrezas que se articulen al proceso de comprensión, interpretación y producción textual, desde una perspectiva cognitiva, social y cultural, teniendo en cuenta la competencia comunicativa desde el Aprendizaje Experiencial en la producción discursiva según David Kolb.</p>	<p>- Seleccionar los procesos, métodos y estrategias de enseñanza para fomentar el desarrollo cognitivo, social y cultural, y obtener un mejor desarrollo en el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con los planteamientos de los autores David Kolb y Jerome Bruner.</p>	<p>- Expresar juicios de valor a los logros obtenidos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo desde el ambiente conceptual, sociocultural y cognitivo, mostrando las capacidades de los estudiantes para explorar y reflexionar sobre su propia construcción de conocimiento, con base en el constructivismo de Jerome Bruner.</p>

(Fuente: Elaboración propia)

(Véase anexo N° 2: Propósitos generales de la propuesta pedagógica)

Tabla N° 3. Propuesta de Modelo Didáctico con base en la teoría de David Kolb (1984)

Modelo Didáctico según teoría de David Kolb (1984)			
E S T I L O S D E A P R E N D I Z A J E	Momentos de aprendizaje según Kolb	Secuencias didácticas de la clase	Estrategias didácticas para aplicar
	SECUENCIA DE INICIACIÓN		
	Acomodación sociable	Saludo	Inserción de climas nutritivos en el aula para la propiciación de ambientes de aprendizaje.
	Asimilación reflexiva	Momento de reflexión	Implementación de dinámicas rompehielo y juegos de motivación.
	Divergencia soñadora	Momento de estimulación	Creación de espacios para la lectura de textos reflexivos, mediante la motivación endógena.
Convergencia inductiva	Momento de exploración	Fomentar la metacognición en los estudiantes a través de la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio didáctico) para la valoración de	

Y P R O D U C C I Ó N D I S C U R S I V A			presaberes.
	SECUENCIA DE DESARROLLO		
	Divergente generador de ideas	Momento de distribución	Presentar el tema a través de ideas generadas de acuerdo con la participación de los estudiantes.
	Asimilador de pensamiento abstracto	Momento de acción abstracta	Socializar ideas secundarias producto de la interacción docente-estudiante con características centrales del tema en desarrollo.
	Convergente pragmático	Momento de práctica cognoscente	Aplicar actividades prácticas para el desarrollo de la cognición de los estudiantes en relación con la temática que se está desarrollando durante la clase.
Convergente analítico	Momento de recapitulaciones de la clase	Analizar lo transferido por parte de los estudiantes mediante procesos de participación e interacción del docente con el	

			educando.
	Convergente racional	Momento de estimación	Evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje de la clase, según el concepto, características, tipología, factores, modo actitudinal, entre otros elementos.
SECUENCIA DE CIERRE			
	Asimilador orientado a la reflexión	Momento de pensamiento hermético	Retroalimentar el contenido de la clase teniendo en cuenta aspectos generales que conlleven al desarrollo inductivo (particular → general).
	Orientación a la tarea	Momento extraclase	Espacio oportuno para asignación de actividades extraclase de tarea y refuerzo.

(Fuente: Elaboración propia)

(Véase anexo N° 3: Modelo pedagógico David Kolb, 1984)

2.6.3 ¿Por qué enseñar lenguaje?

“Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad” (pág. 18). Es decir, el intercambio lingüístico que comparten los educandos frente a los docentes presenta una rigurosidad en el

sentido de colectividad o sociedad, porque proyectan intersubjetividades para desarrollar un constructo social en tanto que las instituciones educativas se ven sujetas al acto comunicativo.

“Se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados” (pág. 18), puesto que, hablar de significación es referirse expresamente a la contextualización semántica de la palabra que comparten los seres humanos, siendo el dispositivo de mayor influencia por tratarse de diversidad cultural, por ejemplo, dentro de este componente se hallan los caracteres polisémicos (múltiples significados).

“El lenguaje (...) se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (pág. 18). Consecuentemente, añaden a su intención comunicativa y a los actos de habla una verdadera puesta en escena del valor que tiene el lenguaje, tanto social como individual en la institución y en las aulas de clase al momento de llevar a cabo los procesos de formación.

“El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad” (pág. 18). En otras palabras, es importante tener en cuenta el valor que cobra el lenguaje para los estudiantes en tanto que éste se va convirtiendo en un poderoso instrumento de investigación para los aprendices, y retoma la realidad, pero desde el punto de vista del sujeto (sentimientos, emociones, expresiones).

“Lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de forma de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal)” (pág. 19). Todo esto forma parte de una amplia gama de representaciones que el estudiante empieza a inferir en su contexto, gracias al apoyo que le brinda su tutor o facilitador de los procesos que necesita para desempeñarse como estudiante compenetrado con el lenguaje.

“Relaciones de contenido y forma, que a su vez se afectan entre sí, le han brindado a los seres humanos la posibilidad de construir un universo conceptual que constituye la base de su pensamiento” (pág. 19). Como hilo conductor de la fase de metacognición en un campo netamente estudiantil, donde el universo que cada sujeto va construyendo se basa

primordialmente en la búsqueda de nuevos significados tomados como conocimientos conceptuales para el desarrollo progresivo del pensamiento crítico y proposicional.

“En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, (...) en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura (...) los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significado” (pág. 19). Permitiendo el acto comunicativo mediante la producción discursiva didáctica de la lengua de forma oral y escrita, por lo que la interacción docente-estudiante es vital para el desempeño de las habilidades comunicativas.

“Se asume una concepción amplia de lenguaje que comprende (...) el lenguaje verbal –que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen– y (...) el lenguaje no verbal, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas” (pág. 20). Puesto que, dentro de este contexto, el lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido, imagen o representación.

“Son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” (pág. 20). Además, les otorga a los usuarios de la lengua el reconocimiento de los signos lingüísticos para aprender no solamente a participar de los actos comunicativos, sino a llevar a cabo un movimiento pragmático en sus intervenciones e interlocuciones.

2.6.4 Concepciones del lenguaje –Capítulo III Lineamientos Curriculares

2.6.4.1 Concepción del lenguaje

“La razón de ser de esta reorientación es de índole teórico, en el sentido de recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje”. (Ministerio de Educación Nacional. 1994. Pág. 24). Como es de notar, las disciplinas insertas en el área de Lengua Castellana, son importantes en el momento de

interacción y orientación de los contenidos que los docentes deben inculcar hacia los educandos; así mismo, el lenguaje se ocupa un papel importante, por ende, se busca dar significación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área, puesto que, el nivel textual vincula diversos métodos vistos desde la pedagogía y la didáctica, atendidos desde los procesos competitivos del Lenguaje, así como la disponibilidad de contextos sociales y culturales de forma globalizada.

“La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela”. (Ministerio de Educación Nacional. 1994. Pág. 24). Por consiguiente, el Lenguaje, era estructurado desde el punto de vista gramatical, no había interacción directa con la comprensión e interpretación textual en la escuela, sino, más bien, estaba establecido por normas que posibilitaron el buen uso y desempeño de la lengua en todos los campos del conocimiento, así como del lenguaje escrito que mantendrían la misma estructura. En la actualidad, el Lenguaje se aprende y aprehende basado en textos y ligado a las expresiones afectivas de la literatura, es cual es reconocido en los ejes curriculares, cuyas orientaciones son visualizadas en los aspectos curriculares de los docentes encargados del área de Lenguaje del país.

“Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio -culturales resultan determinantes en los actos comunicativos...” (Hymes, D. 1972, citado de Ministerio de Educación Nacional. 1994. Pág. 25). De este modo, el uso de competencias en Lenguaje se ha venido manifestando de diversas maneras, para estudiar, apropiar, comprender y afianzar el Lenguaje, es necesario inculcar en el docente el desarrollo de competencias que atiendan a las necesidades que se presentan en el aula; por ende, las situaciones de desarrollo e intervención pedagógica, buscan hacer saber que el estudiante se forme en competencias en el área de Lengua Castellana, especialmente en la creación lingüística para articular en su contexto la comunicación y sea útil para el desarrollo personal y social.

“En este sentido, el acto de 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”. (Ministerio de Educación Nacional. 1994. Pág. 27). La lectura, especifica una habilidad del área de Lengua Castellana, quizás sea la más importante porque conceptualmente permite la documentación teórica, epistemológica, ontológica y metodológica en el pensamiento y significación de los estudiantes; es decir, es una de las habilidades más significativas para nutrir el área del conocimiento, en este caso, la lengua. Configurar el sujeto lector como ser enriquecedor de intuición, para aprender y aprehender culturalmente, así mismo, mostrar su ideología desde diversos puntos de vista, en especial el contacto directo con la concepción de la lengua como característica propia del ser humano, dicho lo anterior, la lectura interviene como complemento esencial del discurso de la Lengua Materna.

“En esta orientación, respecto a la concepción sobre “escribir”, ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo...” (Ministerio de Educación Nacional. 1994. Pág. 27). Ahora, la escritura, como la lectura, también es importante a la hora de manifestarse como habilidad propia del Lenguaje, en este caso, escribir, implica un procedimiento de producción de las estructuras mentales, tiene que ver, en cierto modo con el interés colectivo de afianzamiento al proceso individualmente, por ende, puede estar ligado a las competencias propicias de significación, pero a la vez, implica un ciclo evolutivo de destreza cognitiva. También, establece hilos conectores y consecutivos con la experiencia, la autonomía y creatividad propia del estudiante; siendo vital, llegar a la conclusión que escribir es tener un punto crítico y estructurado de conciencia del individuo.

“A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera”. (Ministerio de Educación Nacional. 1994. Pág. 27). Esta habilidad o destreza del Lenguaje, es un poco compleja, aquí, juega un papel importante es aspecto pragmático que, a su vez, también supone un proceso de significación, tal como se ha determinado en el ámbito semántico y demás competencias de la Lengua Castellana; en este caso, el habla, es determinante y reorganizado

gracias a los aspectos que conciernen a la lectura y escritura, claro está que también se debe incorporar el saber escuchar como complemento de una exitosa locución.

“Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla”. (Ministerio de Educación Nacional. 1994. Pág. 27). En este caso, esta habilidad está sujeta a todas las demás, a pesar de que la parte sensorial del ser humano, sea utilizable en contexto como destreza del lenguaje o desarrollo comunicativo, la audición interviene a manera global en la ejecución de los actos de habla y los desarrollos de competencias lectoras y escritoras. En este caso, está en juego el procedimiento cognitivo, puesto que, la interpretación depende de todas las habilidades del Lenguaje para ajustar el sentido y haya significación con efectividad.

Por tanto, estas competencias constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje”. (Ministerio de Educación Nacional. 1994. Pág. 28). Hablamos entonces, de la formación en competencias, cuyo propósito, es orientar a los estudiantes que aprenden y aprehenden de la Lengua Materna, su estructura, desempeño y desarrollo, por ende, el desarrollo de competencias en el área del Lenguaje, hace posible que los estudiantes entren en nivel más elaborado de exploración y motivación en cuanto a la eficiencia de los procesos mentales o cognitivos; así mismo, aquellos aspectos que guardan relación con las metas propuestas a corto y largo plazo. Por otra parte, desarrollar competencias en el área, implica satisfacer las necesidades de los educandos al momento de compartir sus experiencias conceptuales o inculcadas en el aula con los demás aspectos sociales y culturales; las competencias están organizadas para desarrollarse en conjunto con el currículo del maestro de Lengua Castellana, cuyo deber es orientar un proceso práctico y cognitivo.

2.6.4.2 Lenguaje, significación, comunicación

La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran

parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas. No estamos queriendo decir con esto que estos aspectos carezcan de importancia para el trabajo escolar, lo que está en cuestión es si sobre ellos debe recaer el acento.

2.6.4.3 Ministerio de Educación Nacional

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos: “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral 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...”. Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

2.6.4.4. Hacia la significación

Consideramos pertinente hablar de significación como una orientación relevante, y como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo, ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no sólo de la comunicación. Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto –claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de

significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. Esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor.

2.6.5 Competencias a desarrollar en los ejes curriculares del área

2.6.5.1 ¿Qué y cómo enseñar según los ejes curriculares y los estándares?

Teniendo como campo del trabajo curricular el énfasis en las competencias y los actos comunicativos se definieron cinco nodos o ejes que hacen posible pensar componentes del currículo e indicadores de logro de manera analítica. Los ejes desde los cuales se pensaron los indicadores de logros (resolución 2343 fortalecer competencias procesos y habilidades en el campo del lenguaje), y que a su vez sirven como referente del trabajo curricular son: 1) Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación: Este eje está referido al trabajo pedagógico correspondiente a la construcción de las diferentes formas a través de las cuales se construye la significación y se da la comunicación. Para este eje se tienen en cuenta cuatro niveles de trabajo pedagógico: a) Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación b) un nivel de uso de estos sistemas en contextos comunicativos c) un nivel de explicación del funcionamiento 66 c) La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. 4) Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación: Este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural. Es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma. 5) Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento: Dada la estrecha relación que existe entre el desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento, se hace necesario enfatizar en este aspecto. La psicología y las ciencias cognitivas recientes han mostrado la importancia de prestar atención a esta relación en los procesos educativo.

2.6.5.2 ¿Qué evaluar y cómo evaluar según los lineamientos curriculares?

En los lineamientos curriculares se encuentran varias formas de evaluar, una de ellas es la evaluación como investigación que se hace de forma sistemática y continua, recogiendo información que es utilizada para validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos etc., donde el docente debe contar con una visión integral, de esa manera los resultados se pueden analizar de forma integral buscando siempre que el alumno pueda fortalecer sus falencias dentro del proceso educativo de la misma manera esta la evaluación por seguimiento donde se toman los trabajos escritos, comentarios, intervenciones, tareas, analizando el proceso diario y así ir mirando nuevas estrategias. Sin importar cuál sea el método que se esté utilizado para evaluar los lineamientos se enfocan en hacer de la evaluación un momento oportuno para que los docentes y los niños haga una pausa en el proceso educativo; y se analice si se está cumpliendo con los requerimientos exigidos por el ministerio de educación resaltando los estándares de lengua castellana de acuerdo al grado en el que se encuentre para recoger los resultados y hacer el respectivo análisis se recomienda utilizar la rejilla que es un instrumento o herramienta que permite hacer una configuración gráfica de todos los elementos que se encuentran visibles en el proceso de evaluación; y así poder saber con más certeza en que momento del proceso educativo.

67 Otro nivel que se debe analizar para el proceso de evaluación es la interpretación de los textos que se arroja en los actos comunicativos que debe ser arrojada por la sistematización de los contenidos ayudando a que la evaluación sea un método de análisis que busca el proceso de mejoramiento de las falencias educativas del niño, buscando un horizonte al desarrollo de habilidades y competencias básicas para la comprensión y la producción de textos. Las relaciones semánticas son claves en el proceso de evaluación, permitiendo la identificación de estructuras relaciones y el desarrollo cognoscitivo del niño estableciendo las características semánticas y sintácticas, lo mismo que las implicaciones pragmáticas que subyacente al texto. Y que el niño debe identificar de acuerdo al grado en el que se evalúe. Otro punto específico que se debe evaluar de acuerdo a los lineamientos son los niveles de comprensión lectora en el cual el niño debe ir fortaleciendo con el avance de los grados, con el fin de llegar al nivel creador. De igual manera se deben evaluar la estructura textual en el momento de la producción de textos, teniendo en cuenta lo pragmático que analiza la relación que existe entre el texto y la acción comunicativa; empleando los actos de habla en el contexto que se relacione de acuerdo a su estructura. De la misma manera lo semántico que analiza el aspecto como el niño hace relaciones lógicas del texto con su exterior, comenzando desde lo general a lo particular, y así buscar un

nivel global en el análisis de las secuencial donde se estudian las diferentes relaciones de tipo lógico que resultan del procesos, haciendo el procesos mentales propios de los diferentes tipos de textos; así mismo el componente morfológico que analiza el orden de conformación del texto, buscando la ampliación de las propiedades sintácticas y morfológicas a nivel global, teniendo en cuenta las categorías sintácticas globales que contribuyen a la cohesión gramatical del texto. De la misma manera lo secuencial, que relaciona el buen uso de los pronombres, los tiempos y modos verbales, el uso de signos de puntuación y en lo local se evalúa, el manejo de los aspectos morfológicos y sintácticos de las oraciones como el orden, las concordancias de género, número y persona y el manejo de la ortografía.

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Contextualización de la investigación

3.1.1 Contexto geográfico y cultural

Cácota es un municipio colombiano ubicado en la región sur-occidental del departamento de Norte de Santander. Su economía se basa en la producción agrícola como la papa, zanahoria, arveja, curuba y durazno, así como la producción pecuaria en bovinos y áreas en pastos. Un gran parte del municipio (más de 4 mil hectáreas) forma parte del Páramo de Santurbán, fuente hídrica para Santander y Norte de Santander. En la época precolombina, el territorio del actual municipio de Cápota fue poblado por los indígenas Cacotas, de la familia de los chitareros.

Sobre su fundación el sacerdote Enrique Rocheaux dice: «Que no pareciéndole prudente al conquistador Armendáriz encomendar a su sobrino, Don Pedro de Ursúa, la misión de buscar El Dorado, resolvió ponerle al mando una expedición que debería dirigirse hacia el norte y nombró como maestre de campo al experimentado Ortún Velázquez de Velasco. Juntos emprendieron la aventura al mando de una expedición con 140 hombres. Luego de sortear muchas dificultades lograron someter al cacicazgo de Cápota el 26 de octubre de 1549».

La fundación tuvo lugar en 1555, cuando por voluntad de su fundador y para distinguirla de Cápota de Suratá le dio su propio nombre. La parroquia de San Jacinto de Cápota fue creada, según consta en los libros, el 23 de abril de 1637, y su primer párroco fue Fray Miguel de Lejía, habiendo quedado bajo el patronato de Nuestra Señora de Dolores.

El primer matrimonio celebrado y registrado en los libros parroquiales, fue entre los indios Luis Ingupa y María de Cativón, cacique de dos de las más importantes tribus, en febrero de 1692.

3.1.2 Situación económica

La principal actividad es la agricultura, como el cultivo de la fresa. También se crían a pequeña escala aves de corral como la gallina u ovejas. De estas se extrae la lana para realizar tejidos como cobijas, muy necesarias en la zona por lo frío del clima. Otras actividades son la alfarería y la artesanía en general. En tiempos recientes los habitantes están enfocados en desarrollar el turismo.

3.1.3 Cultura

Es costumbre el festejo de la navidad en el cual todo el pueblo participa. En esta fecha todo se cubre de luminarias navideñas y se desarrollan actividades alegóricas.

También se festeja el día Virgen de los Dolores al iniciar la Semana Santa, eligiendo a la Reina "Cácota de Velasco", que va precedido de un despliegue de carrozas a través de todo el pueblo y bailes típicos colombianos.

- Fiestas patronales.
- Semana Santa.
- Aguinaldo navideño.
- Cumpleaños de Cécota (26 de octubre).
- Cumpleaños del Colegio (26 de febrero)
- Interclases Ortún Velasco.

3.1.4 Personajes destacados

Uno de los artesanos de Cécota, Víctor Manuel Conde, habla del trabajo que se requiere hacer con las artesanías. Él, en menos de una hora diseña las vasijas y los tiestos sin ninguna complicación, nos cuenta que eso lo da la experiencia.

“Yo trabajo a mano, tornearse es muy difícil, tiene que tener uno un pulso muy berraco, porque si no la pieza se le rompe, así como lo hago se deja endurecer por ahí dos horas. Yo empecé a los 10 años”, comenta. Víctor tiene 50 años, su taller queda a las afueras del municipio.

El anejo es la malla metálica que utilizan los artesanos para quitar las piedras que quedan en la masa del barro, luego de pasar por allí es más fácil trabajar. Después de moldear las piezas,

don Manuel Conde explica que el secado es mucho más fácil, sólo se necesita de tiempo y buen calor “se sacan al sol, se ponen a secar en el suelo y al horno”.

3.1.5 Contexto institucional

La utopía de la creación del Colegio se gestó en mentes progresistas del Municipio de Cácuta como la de don Arturo Mogollón y Blanca Ibáñez de Mogollón, quienes en compañía de Jesús Araque Chiquillo bordaron al entonces Gobernador del Departamento en el vecino Municipio de Labateca para comentar su inquietud de crear en Cácuta un colegio de Bachillerato que abriera para el Pueblo las puertas del progreso.

Siendo Doña Camila Mogollón Vda. de Cacua, presidente de la Acción Comunal Central en 1973, acoge la idea anterior en vista de las carencias y necesidades de la Población. La idea caló entre los moradores y fue así como los padres de familia redactaron oficios y realizaron comisiones para dirigirse a la ciudad de Cúcuta a sustentar la propuesta.

Siendo secretario de Educación el Dr. Gonzalo Prada González, se iniciaron los trámites legales para la creación del Colegio. El mismo Secretario tramitó ante la Honorable Asamblea Departamental, la solicitud, la cual fue aprobada por ordenanza N. 17 de diciembre 3 de 1973 y por medio de la cual se le dio vida al Colegio Ortún Velasco.

El nombre se propuso en una reunión de ciudadanos y fue aprobado en mayoría. Los padres de familia iniciaron la búsqueda de un lugar propicio para el funcionamiento del plantel, fue así como se concibió el local donde antes funcionaba la Escuela Urbana Integrada, inmueble propiedad del Municipio. Allí se laboró hasta mediados de 1977, cuando por necesidad primordial de una planta física adecuada para su funcionamiento y teniendo en cuenta la prioridad de la visita de supervisión para la aprobación del ciclo básico, se consiguió en calidad de préstamo una planta física construida por el ICCE con destino a la Escuela. Posteriormente fue cedida en propiedad al Colegio y aquí funciona en la actualidad.

El colegio está ubicado al sureste del Casco Urbano; su localización geográfica es óptima, la planta física se ha ampliado y dotado permitiendo mejores condiciones de trabajo. Sin embargo es insuficiente para el momento en un comienzo fue nombrado como Rector de la Institución el Reverendo padre Rubén Darío Carrillo, quien con razón a su traslado debió

renunciar a la designación; lo reemplazó el Profesor Álvaro Santander García, y con la colaboración del Profesor Juan Manuel Cagua y la Señorita Rosaura Araque Chiquillo iniciaron labores el 25 de Febrero de 1974 con un grupo de 26 jóvenes ansiosos de superación y deseos de escribir las primeras páginas de la historia del Colegio Ortún Velasco. Este grupo de profesores y alumnos, sentaron las bases de lo que es hoy la Institución.

En 1975 se vinculó en nómina oficial la Profesora Margarita Figueroa de Torres. En 1976 es designada como secretaria pagadora la Señorita Martha Carvajal Parra en reemplazo de Rosaura Araque Chiquillo quien se dedicaría en pleno a la docencia. En el mismo año se logra la aprobación del ciclo básico del bachillerato. El profesor Álvaro Santander García es trasladado y en su reemplazo asume como Rectora del plantel la Licenciada Rosa Edilia Bermúdez quien adelantó una buena labor.

En el mismo año se produce el nombramiento de los profesores Jaime Moreno y Gustavo Rojas. En noviembre de 1977 salen los primeros Bachilleres básicos, pero nuestro objetivo era completar el Bachillerato en el Colegio. Este propósito se hace realidad en 1985 bajo la administración de la Licenciada María Elena Flórez Araque quien tras múltiples esfuerzos consigue la aprobación de los grados 10 y 11.

En 1989 egresaron los primeros bachilleres y nuestra frustración se hace grande cuando al año siguiente los encontramos a las puertas de la Administración Municipal solicitando un empleo o en el peor de los casos en los escaños del parque esperando a que transcurriera el día, fue así como en 1990, se decide organizar la actividad de micro-centros con la expectativa de revisar la calidad de la educación en la localidad y es cuando se decide levantar un estudio de factibilidad con participación de todos los estamentos que de alguna manera tienen que ver con educación, llegando a la conclusión de que el Bachiller que se empezaba a promocionar no se formaba para la vida; fue entonces cuando decidimos adelantar una innovación educativa teniendo como fundamento el Decreto 080 de 1984 partiendo de la concepción teórica de HILDA TOBA, se elaboraron las matrices y se inició la planeación curricular, la cual fue aplicada en 1992 en sexto grado. (Ver anexo N° 4: Observación institucional)

3.1.6 Población objeto

La población objeto de estudio seleccionada para esta investigación fue tomada de la Institución Educativa Ortún Velasco del municipio de Cácuta. La Institución Educativa es pública, actualmente maneja todos los grados de escolaridad. La práctica se desarrolló en los grados 9°-1 y 10°-1, siendo estos el objeto de estudio.

En la siguiente tabla muestra los aspectos demográficos de los estudiantes de ambos grados y cursos.

Tabla N° 4. Valores demográficos de estudiantes de los grados noveno y décimo

Aspectos demográficos		
Grados y cursos	Noveno Uno (9°-1)	Décimo Uno (10°-1)
Número de estudiantes	18	19
Edades	14-16 años	16-17 años
Estrato social	1 y 2.	1.

Datos obtenidos de la observación institucional (*Fuente:* Elaboración propia).

En los anteriores cursos se encontraron culturas, costumbres, estudiantes de estrato 1 y 2, especialmente población campesina de los alrededores del municipio de Cácuta. También, dentro de la comunidad estudiantil se hallan educandos procedentes de Venezuela, quienes presentaban un ritmo de aprendizaje lento y se evidenció como una dificultad que poco a poco debió superarse mediante la implementación de diversas estrategias y metodologías pedagógico didácticas.

La población objeto se caracteriza por poseer un potencial en el área artística musical, talento para la declamación poética, facilidad para hacer buen uso de la palabra hablada y escrita, y se desempeñan en las actividades intrainstitucionales con un espíritu de dinamismo. Cabe resaltar que la población objeto está inmersa en una institución pública y es uno de los colegios departamentales, quien está propenso a presentar dificultades en la convivencia.

En el área de Lengua Castellana el grado décimo tenía 6 horas semanales de las cuales 5 correspondían al área y 1 a Lectura Crítica (área independiente a la de Lenguaje). En cambio, el grado noveno tenía 7 horas semanales de las cuales 6 pertenecían al área y 1 a Lectura Crítica. Del mismo modo, dentro del horario había dos jornadas académicas (mañana: 5 horas; tarde: 2

horas). Los estudiantes tenían dos recesos (mañana: descanso intermedio a las clases; mediodía: receso para el almuerzo), arrojando un total de 7 horas diarias en el horario de lunes a viernes, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla N° 5. Intensidad Horaria Semanal (I.H.S.)

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	10°-1	Permanencia	Permanencia	Permanencia	Permanencia
2	10°-1	Permanencia	Permanencia	Permanencia	Permanencia
3	Permanencia	Permanencia	9°-1	10°-1	Permanencia
4	Permanencia	9°- 1	Permanencia	9°-1	9°-1
5	Permanencia	9°-1	Permanencia	9°-1	9°-1
6	Permanencia	Permanencia	10°-1	10°-1	10°-1
7	Permanencia	Permanencia	Permanencia	Permanencia	Permanencia

Datos obtenidos de la observación institucional (*Fuente:* Elaboración propia).

Particularmente se desarrollaban talleres, lecturas, exposiciones, evaluaciones escritas y otro tipo de actividades referidas al trabajo en el área, así como también evaluaciones semanales de las temáticas trabajadas, esta evaluación se realizaba al finalizar cada clase.

Los estudiantes como población objeto dentro del proceso investigativo, fueron agentes beneficiados de todas las acciones educativas propuestas a partir de la teoría y de la propuesta pedagógica desarrollada, y siendo ellos la fuente de recolección de datos principalmente.

3.2 Tipo de investigación

3.2.1 Paradigma cualitativo

La siguiente propuesta está enfocada en los procesos de comprensión, interpretación y producción textual, para lo cual, se ha tomado como referente el paradigma pedagógico constructivista como base para detectar fortalezas y debilidades en los procesos anteriormente mencionados, en los educandos de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Ortún Velasco del municipio de Cácuta, para ello se toma en cuenta los postulados propuestos por Piaget en el desarrollo cognitivo, con estas teorías se pretende identificar las generalidades que presentan los estudiantes, desde el punto de vista social, cultural y académico.

Según Sandoval, C (1996). Se estructura en torno al reconocimiento de la investigación cualitativa como una familia de opciones metodológicas, que tiene algunos elementos en común, pero que simultáneamente muestra numerosas particularidades en su interior (pág.17), es decir la investigación cualitativa presenta diferentes componentes y particularidades en sus procedimientos que la integran, cada uno de los factores mencionados cuentan con diferentes características las cuales complementan en la investigación cualitativa.

La orientación fenomenológica, común a la mayor parte de las opciones de investigación cualitativa, propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia. Pág. (31). De la misma manera, la investigación cualitativa parte del estudio de distintos fenómenos los cuales plantean diferentes opciones de interpretación teniendo en cuenta la subjetividad de las experiencias adquiridas durante los diferentes procesos de investigación.

Sandoval, C (1996), problemas como los de descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas búsquedas calificadas de cualitativas. Pág. (34), según lo planteado por el autor, el proceso de la investigación cualitativa tiene que ver con las experiencias que se obtienen durante la investigación, las cuales se desarrollan de manera coherente, al momento de realizar las diferentes acciones investigativas.

3.2.2 Enfoque Hermenéutico

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.(Pág. 4)

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 (Pág. 4). En efecto, la hermenéutica pretende indagar el valor de la realidad que se evidencia por medio de las experiencias que representan cualquier modelo.

3.1.3 Método de investigación

El método a utilizar es cualitativo, desde la óptica de la investigación acción participante 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). “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” (Pág. 12). 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 cualidad en los métodos utilizados para comprender las condiciones en los diferentes contextos donde se ejecuta la investigación.

Por otra parte, Martínez, J. (2011), “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” (Pág. 13). 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, Martínez, J. (2011), “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” (Pág. 14). 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” (Pág. 14). 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.

Seguidamente, Stake (2000) dice que “el estudio de caso no está definido por un método específico, sino por su objeto de estudio. En la medida que sea más concreto y único, y constituya un sistema propio, con mayor razón podemos denominarlo estudio de caso” (Pág. 24). Por tanto, el enfoque de estudio para su aplicación no parte de planes definidos, sino por un elemento determinado preciso, el estudio de casos es un elemento singular dentro de la investigación cualitativa pues se delimita en un hecho específico.

La Investigación-Acción es un mecanismo para sistemáticamente ligar la reflexión teórica acerca de una realidad con la acción transformadora de la misma, y las diferentes reflexiones para el proceso investigativo.

Tabla N° 6. Fechas de observación y de intervención en el aula

Fechas de observación y de intervención en el aula			
Semana N°	Fechas	Observación	Intervención
1.	02-06 de Septiembre	X	
2.	09-13 de Septiembre	X	
3.	16-20 de Septiembre		X
4.	23-27 de Septiembre		X
5.	30-04 de Octubre		X
6.	07-11 de Octubre	Semana de receso estudiantil	Semana de receso estudiantil
7.	15-18 de Octubre		X
8.	21-25 de Octubre		X
9.	28-01 de Noviembre		X
10.	05-08 de Noviembre		X
11.	12-15 de Noviembre		X
12.	18-22 de		X

	Noviembre		
--	-----------	--	--

Datos obtenidos del programa de L.C de Práctica X semestre (*Fuente: Elaboración propia*).

3.3 Etapas

3.3.1 Observación y diagnóstico

Dentro de la propuesta de investigación se tienen en cuenta todos los elementos que configuran el currículo educativo en Colombia, los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje, donde se establecen los ejes y subprocesos, seguidamente los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de Lengua Castellana, para la realización de la prueba diagnóstica aplicada a 9° y 10°, se realizaron veinte ítems correspondientes a cada eje (Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación). Seguidamente, se aplicó a cada uno de los educandos de los grados anteriormente mencionados de la Institución Educativa Ortún Velasco de Cúcota. En este sentido, la prueba diagnóstica proporcionó la información acerca de los problemas que presentan los estudiantes en mención.

De acuerdo con los resultados arrojados por la prueba que realizaron los estudiantes, se tomaron como base de evidencia del grado de sus conocimientos, los cuales se obtienen en cada una de las competencias específicas del área de lengua castellana. También, se realizó una tabulación y sistematización de datos a nivel general por estándar del lenguaje, donde se determinaron los diferentes aspectos de problematización de mayor a menor, que presentan cada uno de los estudiantes del grado noveno y undécimo en el área de Lengua Castellana; por ello, se llegó a la conclusión de crear una propuesta pedagógica para la creación y formulación de un modelo, comentando sobre la teoría cognitiva de Jerome Bruner.

3.3.2 Documentación teórica pedagógica didáctica

Para la fundamentación y realización del marco teórico, se debe partir de un extenso bagaje de estudios sobre diversas fuentes teóricas, epistemológicas, pedagógicas, didácticas, y metodológicas, las cuales, fundamentaran la elaboración de esta propuesta pedagógica, así mismo, se realizó el estado de arte, para poder determinar los distintos antecedentes que se

presentan en la problemática a identificar, midiendo aquellos resultados obtenidos en las investigaciones fundamentadas, haciendo uso de las metodologías y aspectos a mejorar teniendo como referencia la propuesta pedagógica.

Tomando como base, los referentes teóricos, se pudieron adoptar aquellas teorías más importantes sobre la pedagogía, didáctica, metodología e investigación en el aula, tomando como eje central el área específica de lengua castellana, la teoría más oportuna y aquellos aportes de 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

3.3.3 Diseño de la propuesta pedagógica

Se da inicio a la intervención de la práctica integral el día 02 de septiembre del año 2019, donde el reglamento de la práctica expone que debe durar 12 semanas. La semana 1 y 2 son de inducción y presentación en la institución educativa así mismo se hará la observación institucional y de aula en los diferentes grados asignados que en este caso son 9°-1 y 10°-1.

El diseño del proyecto o propuesta pedagógica se realizó teniendo en cuenta los autores que conciernen al enfoque cognitivo, interaccionista, conceptual y social, 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 del modelo que consistió integrar enfoques, según las teorías de Jean Piaget, Lev Vigotsky, David Ausubel, Jerome Bruner, Hymes, Ana Teberosky, Emilia Ferreiro y Miguel de Zubiría.

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, con base en los anteriores autores. Por último, se describió la acción pedagógica, reflexionando sobre la teoría o secuencia didáctica del modelo y las alternativas para cada secuencia didáctica.

La propuesta se ejecutó con una intensidad de:

Tabla N° 7. Datos específicos de la ejecución de la propuesta en la institución educativa

Datos específicos de la ejecución de la propuesta en la institución educativa		
N° de semanas	Grados	Horas por semana
12	9° y 10°	9° => 7 horas. 10° => 6 horas.
Propuesta		

El paradigma constructivista como método de enseñanza para la producción discursiva con base en el aprendizaje experiencial de David Kolb para estudiantes de 9° y 10° de la Institución Educativa Ortún Velasco de Cécota.

Se propuso utilizar el comportamiento de los estudiantes como un factor positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la teoría de David Kolb (1984), mirando por qué se da la indisciplina y cómo se logró aprovechar este factor para cumplir el objetivo de generar en el estudiante el interés por el aprendizaje de la teoría trabajada.

(Fuente: Elaboración propia).

3.3.4 Intervención en el aula – Ejecución de la propuesta

Se inició la intervención de la práctica integral el día 02 de septiembre del año 2019, donde el reglamento de la práctica dice que debe durar 12 semanas. La semana 1 y 2 son de inducción y presentación en la institución educativa; así mismo, se hará la observación institucional y de aula en los diferentes grados asignados que en este caso son 9°-1 y 10°-1.

Por otro lado, desde la semana 4 a la 9 se inicia el diseño de la propuesta pedagógica y la misma aplicación, y se asignaron el plan de unidad para las diferentes clases en la institución. En la semana 10, 11 y 12 el centro educativo del municipio de Cécota entra al receso estudiantil de mitad del mes de octubre, pero los docentes en formación siguen trabajando sobre el proyecto de grado, y las últimas semanas, la ejecución de la propuesta pedagógica elaborada para mejorar el comportamiento de los estudiantes. Éste es un modelo muy novedoso que más adelante en el proceso del ejercicio como docentes se podrá implementar y tener un producto exitoso a través del tiempo.

El propósito con este modelo pedagógico es mejorar el comportamiento de los estudiantes de la Institución Educativa Ortún Velasco, para desarrollar la competencia pragmática por medio de las diferentes actividades implementadas por el docente en formación.

3.3.5 Recolección de datos y organización

3.3.5.1 Entrevista

Según Munarriz, B. (S.f). “la entrevista cualitativa se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas” (Pág.12). Se realiza con el fin de conocer las opiniones o puntos de vista entre el investigador e investigado, para determinar las circunstancias que se evidencia en los investigados.

3.3.5.2 Cuestionario

Sánchez, M. (2015) “En el cuestionario se formula una serie de preguntas que permiten medir una o más variables” (Pág. 5). Es decir, sirve para calcular diferentes elementos.

3.3.5.3 Prueba diagnóstica

Sánchez, M. (2015), “Técnica derivada de la entrevista y la encuesta tiene como objeto lograr información sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona inteligencia, interés, actitudes, aptitudes, rendimiento, memoria, manipulación”, etc. (Pág. 8). Dado lo anterior, el test recopila datos sobre elementos distintivos de la personalidad individual o grupal del sujeto.

3.3.5.4 Observación

Sánchez, M. (2015), “Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis” (Pág. 9). Se puede decir que, es una herramienta que sirve como elemento para la recopilación y obtención de datos que sirve como instrumentos de análisis en el desarrollo de la investigación.

3.3.5.5 Diario de campo

Es un cuaderno utilizado por etnógrafos e investigadores para investigar la sociedad de acuerdo al contexto en el que se encuentra. Tradicionalmente se escribía en una libreta o cuaderno. Hoy en día podemos experimentar con otros modelos: diarios electrónicos, blogs, portfolios.

CAPÍTULO CUATRO

PROCESAMIENTO DE DATOS Y RESULTADOS

4.1 Descripción de la recolección de datos y organización

4.1.1 El diario de campo

El formato consta de unas partes específicas que permiten orientar el proceso de práctica, en especial los aspectos sociodemográficos y de interacción en el campo educativo. Por consiguiente, aborda elementos estructurales de forma y de fondo para su inteligibilidad. *Elementos de forma:* Institución Educativa, Docente Formador, Docente en Formación, Número de Semana, Fecha, Hora. *Elementos de fondo:* Tipo de Situación (pedagógica, didáctica, científica, personal, actitudinal, disciplinar, psicológica, investigativa, profesional), Descripción del Evento, Reflexión.

El modo de registro se da de acuerdo con el tipo de situación que se evidencia en la práctica, seleccionando uno de ellos para relacionarlo con el evento que se presenta de modo general o particular, es decir, dentro o fuera del aula. Además, hay un momento de descripción del evento en donde se desarrolla la realidad de lo observado en el contexto escolar a diario. En este sentido, se emite un juicio de reflexión para dar cuenta de manera descriptiva y argumentativa los ítems anteriores, dando siempre el punto de vista personal en relación con teorías que sustentan la observación y los cambios generados en el aula. En suma, el diario de campo permite valorar el quehacer del docente en la institución y en el aula de clase, llevándolo a entender las situaciones que emergen para darles su respectiva alternativa de solución pertinente.

La función que tiene este instrumento es la elaboración de un discurso académico continuo que nace de la experiencia, la subjetividad y objetividad del docente en formación quien es el agente implicado en el avance de su objeto de estudio: población estudiantil. En este orden de ideas, la evidencia discursiva emerge del sentir que tiene el practicante al esquematizar los

procesos de práctica a partir de modelos pedagógicos y estrategias que de múltiples formas se articula a la investigación. No obstante, el funcionamiento del diario de campo también guía al Observador a tomar nota de las irregularidades obtenidas en el transcurso de las intervenciones pedagógicas, mediante la interacción con cada uno de los participantes.

Citas textuales tomadas del *Diario de Campo*:

- “Se hizo la respectiva presentación en la institución, las situaciones presentadas fueron bastante pedagógicas, puesto que se estaba evaluando lo correspondiente a la unidad del tercer periodo, en cuanto a las temáticas establecidas por los Estándares Básicos de Competencia de las diversas áreas”.
- “La dependencia del proceso de formación docente está inserto en el mejoramiento, cambio o innovación de la expuesto por los docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana, es decir, es momento de tomar decisiones que conlleven a cambiar pedagógicamente y didácticamente aspectos para tratar en el aula con los estudiantes”.
- “Los comportamientos y eventos observados necesitan del apoyo progresivo del docente que está a cargo de nivelar cada uno de los procesos pedagógicos, sobre todo si depende de algún nivel de dificultad, en básica secundaria y media”. (Véase anexo N° 5: Diario de campo).

4.1.2 Pruebas diagnóstica y final

Las características que contiene la prueba diagnóstica son de forma y de fondo, siendo éstas respectivamente las que dan la estructura general al documento examen. Para ello, es importante destacar que dentro de los datos formales se encuentra: encabezado (datos institucionales de manera deductiva → inductiva), tabulación con los estándares del lenguaje y ejes curriculares, propósitos generales; y dentro de los datos de contenido se hallan: tabulación con los aspectos que debe contener la prueba diagnóstica (eje curricular, subproceso, competencias de área y específicas, acciones de pensamiento, núcleo problematizador, enunciado identificador, indicador de logro, indicadores de evaluación), y referencias bibliográficas o cibergráficas. Ahora bien, las características que contiene la prueba final son de forma y de

fondo, siendo éstas respectivamente las que dan la estructura general al documento examen. De este modo, es relevante resaltar que los datos formales tenidos en cuenta son: encabezado (datos institucionales de manera deductiva → inductiva), instructivo, tabulación que aborda dos momentos con los estándares del lenguaje, núcleos temáticos, número de ítems, valor de ítem, valor total; y, los datos de contenido tenidos en cuenta son: primer momento (ítems de selección múltiple con única respuesta, estándares del lenguaje (comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación)), segundo momento (prueba de comunicación escrita, estándares del lenguaje (producción textual)).

El diseño de la prueba diagnóstica se llevó a cabo por medio de una tabla denominada diseño de prueba, donde se mencionan algunos aspectos de manera general, tales como: eje curricular, subproceso, núcleo del saber específico, acciones de pensamiento, número de ítem, enunciado identificador, respuesta clave, indicador de logro. Cabe resaltar que para la formulación de los enunciados o prueba general deben proponerse tres tipos de texto: no literario, literario, semiótico. Esto quiere decir que determinado número de preguntas o enunciados se resuelven con base en uno de ellos; otro número de preguntas se desarrollan de acuerdo con otro texto; y así, sucede con el tercer texto, el cual se basa en imágenes que deben ser interpretadas para poder dar respuesta a las preguntas que se corresponden con las ilustraciones. Además, se asigna un valor a cada uno de los ítems planteados para que, al momento de calificar, estos valores sean sumados de acuerdo con el número de aciertos, y eso conllevará a la nota final de la prueba por cada estudiante. El proceso de diseño de prueba diagnóstica se fundamenta en los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos del Aprendizaje; anexo a estos documentos están los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas que permiten la conexión del lenguaje con el contexto social. (Véase anexo N° 6: Prueba diagnóstica)

El modo de aplicación de la prueba diagnóstica tuvo lugar el 16 de septiembre de 2019 en las instalaciones de la Institución Educativa Ortún Velasco, siendo las 7:00 a.m., hora en que los estudiantes se dirigieron al patio central con sus pupitres, y las 7:15 a.m., hora en que se dio inicio con el desarrollo de la misma. Para llevar a cabo el procedimiento preparatorio y aplicativo diagnóstico, el señor rector Hermes Elías Cristancho Leal cedió el espacio a los docentes en

formación de lengua castellana para la aplicación de la prueba. Asimismo, los docentes formadores de la institución, en consenso, avalaron la solicitud de los docentes practicantes para llevar a cabo su objetivo con los estudiantes. Pero, en cuanto a la prueba final, ésta tuvo lugar el 06 de noviembre de 2019 en las instalaciones de la Institución Educativa Ortún Velasco, siendo las 7:00 a.m., hora en que los discentes se dirigieron al patio central con sus pupitres; y a las 7:30 a.m., se dio inicio con el desarrollo de la misma. Para llevar a cabo el procedimiento preparatorio y aplicativo de este examen, se llegó a un consenso con todos los docentes titulares para supervisar el diligenciamiento de la misma por parte de los estudiantes. (Véase anexo N° 7: Prueba de evaluación final)

Los datos obtenidos del análisis sistémico de la prueba inicial se presentan primero en el estudio de la prueba diagnóstica; tabulación que dio cuenta de aciertos, omisiones y errores presentados en los enunciados de ítem dentro de cada uno de los estándares del lenguaje. Los ítems 1-4 dan cuenta del estándar de comprensión e interpretación textual, los ítems 5-8 pertenecen al estándar de literatura, los ítems 9-12 forman parte del estándar de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, los ítems 13-15 corresponden al estándar de ética de la comunicación, y los ítems 16-20 son los que aluden al estándar de producción textual. Finalmente, se hace la sumatoria del total de aciertos, errores u omisiones (estos dos se cuentan como error), y así se llega a la conclusión que los datos que arroja el estudio se resumen de la siguiente manera: en la horizontalidad, se suman aciertos, errores u omisiones de cada uno de los estudiantes, es decir, se hace este conteo de manera independiente; y, en la verticalidad, se suman aciertos, errores u omisiones de todos los estudiantes, es decir, se hace este conteo de manera colectiva o conjunta.

Por otro lado, se hizo la sistematización de los problemas, es decir, se identificaron todas las problemáticas de forma jerárquica en donde hay un aspecto prominente que va en el primer lugar, dependiendo de errores y omisiones que el estudiante haya presentado en el resultado. Así que, la sistematización fue orientada a partir de un orden preestablecido dando cuenta de los ejes curriculares (producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación), y al final de la tabulación se adhiere un espacio para la clasificación de los problemas que a su vez van siendo uno a uno jerarquizados. (Véase anexo N° 8: Análisis de prueba diagnóstica)

A este propósito, se adjunta la tabla de problematización donde se determinan los problemas de mayor y menor impacto situados por estándar o eje curricular. También se identifica cuál déficit necesitan ser reforzados por estudiante. Luego, se ubica el subproceso en la tabulación para analizar las estrategias para ser aplicadas más tarde en el plan de mejoramiento articuladas con los estándares básicos de competencias ciudadanas.

Por último, se diseñó la tabulación concerniente al plan de mejoramiento, el cual es desarrollado como plan de periodo (en este caso el IV), es decir, dentro del mismo plan de estudios se incorporaron las actividades a realizar para mejorar los resultados de la prueba diagnóstica; por consiguiente, este instrumento contiene los siguientes elementos: aspecto curricular, subproceso, componente de área, competencia específica a desarrollar, debilidad o problema, acciones de pensamiento o procesos, acciones y ambientes de aprendizaje, medios y recursos, tiempo, logros, indicadores de logro. Las temáticas implementadas tienen relación con la competencia comunicativa, argumentativa, propositiva, textual, semántica y pragmática, es decir, se mantiene una amplia organización de contenidos que se van ejecutando en cada una de las clases. El plan de mejoramiento tiene un tiempo estipulado de 40 horas para su cabal cumplimiento, y determinar la superación del déficit de la prueba diagnóstica. Por otro lado, se tuvieron en cuenta, además de las actividades se deben describir las estrategias, medios y recursos que ayudan a que el proceso se lleve a cabo, en este caso durante la Práctica Profesional Docente e Investigativa de X semestre. (Véase anexo N° 9: Plan de mejoramiento)

4.1.3 Registro de la clase

Para llevar a cabo el registro de la clase se tuvo en cuenta la planeación del núcleo del saber específico titulado “El texto expositivo”. De allí se partió a diseñar actividades para la respectiva aplicación en la hora de clase. La clase en su totalidad tuvo una duración de 45 minutos, tiempo estimado en el registro audiovisual, y para esto se necesitó la colaboración de uno de los docentes en formación quien llevó a cabo los procedimientos de grabación. También, se contó con la presencia de la docente formadora en el área de Lengua Castellana para el grado décimo.

Dentro del registro de la clase, se evidencian los datos formales mediante las interacciones entre docente y estudiantes, donde se identificó: saludo, componente dinamizador (dinámica “De

la Habana viene un barco”), motivación endógena, reflexión, técnica de la pregunta y diagnóstico de presaberes. A partir de estos elementos se encauzó hacia el desarrollo de la clase utilizando el método inductivo.

La institución donde se llevó a cabo el registro de la clase corresponde al Colegio Ortún Velasco del municipio de Cácuta, especialmente en el aula del grado décimo, siendo su estructura un espacio estrecho para la realización de los procesos formativos y académicos. Así mismo, debido a la reducción de espacios no es fácil desarrollar muchas estrategias que propicien de manera amplia el componente pedagógico y didáctico, pues, se requiere de ambientes cálidos en el sentido de recrear contextos favorables de aprendizaje.

El desempeño del docente formador fue un rol pasivo dentro de la clase al momento de efectuarse el registro de la misma, actuando como observador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desempeño del docente en formación estuvo marcado por la interacción, y simultáneamente iba generando momentos de diálogo, participación, motivación, que a su vez se han plasmado durante el diseño, desarrollo y ejecución de la clase. En este contexto se fue elaborando un andamiaje de ideas clave para la intervención en el aula; por consiguiente, hubo lugar para concebir hipótesis y resolución de problemas en conjunto con los estudiantes.

De otro lado, los educandos actuaron de manera activa evidenciando su participación frente a las actividades propuestas por el docente en formación, siendo asertivos en la comunicación a la hora de seguir indicaciones para lograr los objetivos marcados al inicio de la clase. Se ejecutaron acciones de pensamiento, tales como: conocer, comprender, analizar, interpretar, transferir, generalizar, entre otras acciones que resultan de la interacción con el docente.

El núcleo del saber que se desarrolló fue “La tipología textual (el texto expositivo)”. Los componentes de área trabajados fueron: semántico, pragmático, comunicativo, argumentativo. Las competencias abordadas en clase fueron: comunicativa, textual, gramatical, semántica, semiótica. Los procesos cognitivos de aprendizaje o acciones de pensamiento dan cuenta del constructo mental que debe ir forjando el estudiante, a saber: *Conocer* gran variedad de ejemplos de textos expositivos extraídos fuentes digitales; *Comprender* la estructura del texto expositivo y la relación con algunas características gramaticales y léxicas; *Aplicar* una actividad corta sobre

texto expositivo para determinar las características y funciones de su clase; *Analizar* el lenguaje de los textos expositivos, teniendo en cuenta el uso de conectores y lexicología; *Sintetizar* los textos expositivos partiendo desde el título y la relación con la temática que se aborda; *Evaluar* la cognición de los estudiantes y el sentido crítico para organizar el discurso y la producción escrita de textos expositivos; *Generalizar* el texto expositivo, teniendo en cuenta que es uno de los textos más importantes utilizados en los medios de comunicación, cuyo objetivo es informar al lector; *Transferir* conocimiento acerca del texto expositivo y el discurso oral y escrito, teniendo en cuenta ejemplos.

Las estrategias de aprendizaje de la clase se organizan de la siguiente manera guardando una estructura correlativa, esto es: El docente en formación ingresa al aula y saluda a los estudiantes y docente formadora, seguidamente, organiza el aula en hileras y filas y da inicio a la clase queriendo explicar un tema nuevo; Del libro “La culpa es de la vaca” de Jaime Lopera y Marta Bernal, el docente hace lectura de la reflexión “Método para achicar la soberbia”, dos estudiantes responderán las preguntas que el docente en formación empleará, teniendo en cuenta la parte social o ciudadanía. Las preguntas son las siguientes: ¿Conoces a alguien que deba recibir esta enseñanza? ¿Hay alguna diferencia entre la tumba de un soberbio y un virtuoso?; Seguidamente, el docente en formación hará una dinámica para motivar al grupo, en este caso, reparte a los estudiantes unas imágenes, las cuales tienen un electrodoméstico (nevera, televisor, plancha, horno microondas, radio, entre otros). Los estudiantes deberán presentar el electrodoméstico por medio del discurso, con el fin de exponerlo ante sus compañeros, así mismo dar inducción a la clase; En este espacio, el docente en formación revisa algunos presaberes, teniendo en cuenta algunos de los temas ya vistos y que guarden relación al texto y su tipología, partiendo desde el texto argumentativo. Se hace uso del interrogatorio y contrainterrogatorio didáctico, así mismo se hará uso del tablero para identificar ideas que conlleven a la temática, los interrogantes son los siguientes: ¿Qué habíamos dicho que era un texto? ¿Cuáles son las características del texto? ¿Cuáles tipos de texto conocen? ¿Cuál texto habíamos visto anteriormente? ¿Cuáles textos argumentativos conocemos? ¿Qué será exponer? ¿Entonces qué será exponer en un texto? ¿Y qué será un texto expositivo?, entre otras estrategias implementadas.

Los logros obtenidos de la clase que se habían delimitado previamente, organizan una secuencia didáctica para el docente en formación permitiendo la facilidad de evidenciar el producto esperado por parte de los discentes, y son los siguientes: El estudiante demuestra capacidad para conocer y diferenciar textos expositivos; El estudiante es capaz de comprender la estructura del texto expositivo y las características gramaticales y léxicas; El estudiante es capaz de incluir características dentro de los textos expositivos que escribe; El estudiante es capaz de diferenciar el lenguaje de los textos expositivos de los demás tipos de texto; El estudiante demuestra capacidad para dar significado a la estructura de los textos expositivos; El estudiante demuestra capacidad para organizar ideas propias, personales y sociales para producir un texto expositivo; El estudiante demuestra capacidad generalizar el concepto de textos expositivos, teniendo en cuenta la objetividad del autor; El estudiante demuestra capacidad para ejemplificar su discurso, exponiendo ideas. (Véase anexo N° 10: Registro de clase)

4.1.4 Registro de la entrevista

Para llevar a cabo el registro de la entrevista se tuvo en cuenta el diseño de un formato de diez preguntas, donde se recolectó información pertinente hacia la formación del docente practicante; la entrevista comprende la formación de la identidad docente y la cultura pedagógica del docente en el área de Lengua Castellana, luego se buscaron los informantes clave, en este caso dos estudiantes del grado noveno y una estudiante del grado décimo, así mismo, se entregaron los formatos de entrevista a los estudiantes para que les hicieran un estudio a las preguntas, se citaron a la biblioteca de la institución y se llevó a cabo el registro generando un diálogo significativo entre los participantes (Estudiantes como entrevistados y docente en formación como entrevistador). Los datos formales de la entrevista corresponden a: Presentación de la entrevista, donde va plasmado el objetivo general, así mismo las instrucciones y restricciones de la misma, el centro educativo; en este caso la Institución Educativa Ortún Velasco de Cácuta, nombre de los docentes formadores, docente en formación (entrevistador), nombre de cada uno de los informantes clave entrevistados, la fecha de aplicación, para tal caso fue el 7 de noviembre del 2019 aproximadamente a las 10:16 a.m. También, se tuvieron en cuenta detalles que corresponden a la firma del consentimiento informado o autorización del profesor del aula y el cuestionario guía de la entrevista teniendo en cuenta aspectos como (Desempeño docente y práctica docente, presentación, observación- diagnóstico, plan de

mejoramiento, anteproyecto, propuesta pedagógica, intervención anticipada y de proceso, procesos curriculares, actividades intrainstitucionales, aspectos de interacción docente-estudiante y comunidad educativa- docente formador en el aula y evaluación).

El desempeño de la docente formadora fue visible en cuanto a la observación del proceso de entrevista, actuó mostrando interés en la respectiva autorización para realizar el registro. Por otro lado, el desempeño del docente en formación se evidenció como sujeto activo quien forma una cadena de interacción social y cultural, además, se identificaron rasgos de colaboración con el ámbito educativo, buen trato al momento de intervenir en el discurso de los informantes clave, atendiendo a las necesidades, actitudes y aptitudes de los discentes a la hora de responder y valorara nuestro desempeño dentro y fuera del aula.

Los estudiantes o informantes clave se desempeñaron de forma neutral, es decir, en cada respuesta mostraron seguridad describiendo cada uno de los aspectos que conciernen al proceso de formación docente en el área de Humanidades y Lengua Castellana, se evidenció progresivamente compromiso en el momento del diálogo ya que, de acuerdo a la observación de las clases y permanencia en la institución evaluaron el proceso partiendo desde el discurso crítico, personal y reflexivo, dando cuenta de los propósitos actitudinales y de desempeño en la institución principalmente en la manifestación de cultura e ideologías del docente en formación del área de Humanidades y Lengua Castellana.

La entrevista se realizó en la biblioteca de la Institución Educativa Ortún Velasco del municipio de Cécota, se eligió dicho lugar porque cuenta con el espacio suficiente para hacer el respectivo registro o grabación, en el aula de proyecciones audiovisuales se reunieron a los tres informantes clave, donde se dio una breve explicación al cuestionario de la entrevista, seguidamente, se acomodaron en varios espacios dentro de la biblioteca y se grabaron los informantes clave uno a uno con el fin de no mezclar las respuestas ni distorsionarla entre ellos.

El cuestionario de la entrevista está fundamentado en la formación de la identidad y la cultura pedagógica del docente en el área de Lengua Castellana y Comunicación. De este modo contiene aspectos de presentación, instrucciones y restricciones. Así mismo, el presente formato de entrevista tiene por objeto conocer la percepción de estudiantes del Centro Educativo Ortún Velasco donde se realizó la Práctica Pedagógica, a su vez, lo que estas tienen a cerca de la

formación de los docentes del área de Lengua Castellana y Comunicación en la identidad y la cultura pedagógica y sus desempeños en el aula. La experiencia evocada en la presente entrevista se realiza para evaluar los procesos de formación de docentes en el área de Lengua Castellana y Comunicación, y, por tanto, su utilización y uso es exclusivo y estrictamente delimitado para aportar elementos de investigación que sirvan a la cualificación de los procesos de la Licenciatura en la formación de docentes. El entrevistador puede ampliar las preguntas en relación con cada pregunta de la guía inicial, siempre que tales preguntas tengan el propósito de ayudar a comprender o precisar la información. En últimas, se invitó al entrevistado a responder de manera muy espontánea y objetiva sobre las impresiones, percepciones y modos de valorar la formación profesional en la identidad y cultura pedagógica del docente practicante a partir de su experiencia cumplida en el presente semestre.

El procedimiento de aplicación de la entrevista se enuncia a partir de cómo estudiante describió al docente practicante en cuanto a su llegada, es decir su puntualidad frente a las actividades académicas, reconociendo el ámbito comunicativo en la interacción con el docente formador y los estudiantes. Los sucesos ocurridos en el lapso de la entrevista aluden a la forma como los estudiantes identificaron el rol del docente en formación, resaltando aspectos formales, informales, coloquiales, culturales, sociales, interpersonales e intrapersonales, que promueven todo un itinerario anecdótico de la experiencia evidenciada en el aula y fuera de ella.

El procedimiento de transcripción de la entrevista considera algunos aspectos de forma y de fondo para llevar al análisis tabulado de cada una de las respuestas dadas por los informantes clave. En este sentido los elementos de forma abordan una estructura sencilla, a saber: encabezado (Centro Educativo de Prácticas Pedagógicas, Docentes formadores en el área de Lengua Castellana, Docente en formación, fecha de transcripción (día, mes, año, hora)), datos introductorios al formato para su respectiva orientación (informantes clave (informante clave 1, informante clave 2, informante clave 3), codificación (IFF1G_10°- 1, Informante Femenino Uno Grado _ Décimo Uno; IFF2G_ 9°- 1, Informante Femenino Dos Grado _ Noveno Uno; IFM3G_ 9°- 1, Informante Masculino Tres Grado _ Noveno Uno)). Otro rasgo del formato está en que los elementos de fondo abordan una estructura sencilla, a saber: orden de ítem (1-10), enunciado de pregunta (ítems descriptores de la entrevista), respuestas de los informantes clave (IFF1G_10°- 1, Informante Femenino Uno Grado _ Décimo Uno; IFF2G_ 9°- 1, Informante Femenino Dos

Grado _ Noveno Uno; IFM3G_ 9° - 1, Informante Masculino Tres Grado _ Noveno Uno) (Véase anexo N° 11: Registro de la entrevista)

4.2 Organización de la información

4.2.1 Organización de datos del registro de clase

La organización de los datos recogidos en el registro de la clase se organizó de la siguiente manera: codificación (corresponde a los códigos de los participantes en los actos de habla), es decir: DOC-1, DOC-2 (Docente formador 1 o Docente formador 2). DPR-1, DPR-2 (Docente Practicante Uno o Docente Practicante Dos). EST- 1, EST- 2, EST- 3, entre otros (Estudiante Uno, Estudiante Dos, Estudiante Tres, entre otros), según la lista de los estudiantes del grado décimo que va anexada al final de la transcripción. OTRO- 1, OTRO-2 (Otro, alguien de afuera o que interrumpe la clase y vuelve y sale). VISIT- 1, VISIT- 2 (Visitante Uno, Visitante Dos, entre otros) TODOS (Cuando todos participan al unísono). MUJ (Solo mujeres). HOM (Solo hombres).

Teniendo en cuenta la organización de los códigos para la respectiva transcripción, se procede a la transcripción de la clase, en este sentido, se enumeran los renglones, según los textos de los actos de habla verbales, teniendo en cuenta la interacción entre el docente, el estudiante y demás participantes de la clase. Después se ubican los participantes (corresponden a los mismos códigos mencionados anteriormente).

Se procede a describir la clase de acuerdo al registro de la clase (vídeo).

Tabla N°8 Cita textual fragmentada 1

47.	DPR-1	¿Y? ¿Qué tarjeta tiene?
48.	EST- 2	Máquina de afeitar.
49.	DPR-1	Máquina de afeitar, vamos a
50.	DPR-1	hacer la misma dinámica cierto,

51.	DPR-1	vamos a explicar la función del
-----	-------	---------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Teniendo descrita la clase en su totalidad se hace la selección de palabras innecesarias de uso común que le causan ruido al mensaje (muletillas, ruidos internos y externos, fallas técnicas, interrupciones requeridas o autorizadas, interrupciones pedagógicas, características de la voz como sonido, tono y timbre, entre otras más comunes). Teniendo identificadas dichas características se procede a subrayar con colores de la siguiente manera: Preguntas (Rojo y negrita sostenida), Admiración (Negro), Paréntesis (Verde), Suspensión (Corchetes y azul claro). Muletilla (Se subraya con naranja oscuro), Tonos de la voz (Ascendente con verde oscuro, normal de color marrón, descendente de color violeta claro), Cambios de actitud (Se coloca un punto antes de la frase que identifica un cambio: confianza de gris oscuro, inseguridad de gris medio y contrariedad de gris medio). En cuanto a las actitudes también se utilizó el tono fucsia y sus escalas, dependiendo de la actitud que se haya identificado. Por otro lado, se utilizaron colores para subrayar las características de la voz, en este caso sonidos largos, cortos y susurros y, por último, el ruido interno con rosado claro y el ruido externo con rosado oscuro. Las pausas se encerraron con #, con // las interrupciones, con ¡! Los silencios y con un * los llamado de atención.

Tabla N° 9 Cita textual fragmentada 2

47.	DPR-1	¿Y? ¿Qué tarjeta tiene?
48.	EST- 2	Máquina de afeitar
49.	DPR-1	Máquina de afeitar, vamos a
50.	DPR-1	hacer la misma dinámica ¿cierto?,
51.	DPR-1	vamos a explicar la función del

Fuente: Elaboración propia

Se ubicó una columna al lado derecho para identificar las actitudes e interacciones de los participantes (duda, temores, incertidumbre, insistencia- mofa o burla, groserías irrespetuosas,

altanería, manifestación agresiva, desinterés, conformista, evasivo, vacilación, apatía, timidez, satisfacción, disposición a participar, amabilidad, interés, seguridad, confianza, respeto, espíritu de colaborador, alegría, imposición, maltrato verbal o actitudinal, paciencia, tolerancia, comprensión, aceptación, reconocimiento del otro, motivación y estado anímicos). También se ubicaron interacciones al margen de la clase (conversaciones entre estudiantes, interacciones docente- estudiante, llamados de atención, solicitud o encargo, solicitud de permisos, interrupciones externas, interrupciones internas, señales externas como tono del timbre o campana, manifestaciones de indisciplina por parte de los estudiantes e interrupciones autorizadas). La interacción pedagógica también se tuvo en cuenta (diálogos de la clase en torno al tema de la clase/ desarrollo de la clase, diálogos, modos de interrogación, enunciados o preguntas, énfasis, ejemplificaciones, explicaciones, refuerzos, instrucciones, participación del estudiante, exposiciones, argumentaciones, demostraciones, aclaraciones, análisis, comprensión del tema, ejercicios hipotéticos, interpretaciones, interrupciones, regresiones, repeticiones, amplificaciones, acciones ininteligibles, y trastoques de discurso).

Tabla N° 10 Cita textual fragmentada 3

47.	DPR-1	¿Y? ¿Qué tarjeta tiene?	Señala al EST-2 y le pregunta (señalar e interrogar)
48.	EST- 2	Máquina de afeitar.	Responde en voz baja con poco interés. (Timidez y desinterés)
49.	DPR-1	Máquina de afeitar, vamos a	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)

50.	DPR-1	hacer la misma dinámica cierto,	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)
51.	DPR-1	vamos a explicar la función del	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)

Fuente: Elaboración propia

Aparte se ubicaron las intencionalidades, para dicha columna, se hizo una observación detallada del registro- clase (vídeo), y la transcripción del mismo, dependiendo de la actitud que se haya identificado se obtiene la intención, las intenciones prácticamente resultan de los modos de comportamiento de los estudiantes pedagógicos como disciplinarios, además, se observaron intenciones pedagógicas y didácticas motivantes por parte del docente en formación, docente formadora y demás participantes.

Tabla N° 11 Cita textual fragmentada 4

47.	DPR-1	¿Y? ¿Qué tarjeta tiene?	Señala al EST-2 y le pregunta (señalar e interrogar)	Saber la imagen de la tarjeta.
48.	EST- 2	Máquina de afeitar.	Responde en voz baja con poco interés. (Timidez y desinterés)	Demostrar desinterés con la dinámica

49.	DPR-1	Máquina de afeitar, vamos a	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)	Aclarar y despejar dudas.
50.	DPR-1	hacer la misma dinámica cierto,	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)	Aclarar y despejar dudas.
51.	DPR-1	vamos a explicar la función del	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)	Aclarar y despejar dudas.

Fuente: Elaboración propia

Después se vuelve a agregar otra columna llamada tipología del acto de habla, allí van todos los actos de habla que se dieron en la clase, para reconocer los actos de habla se tuvieron en cuenta las teorías de John Austin, Teun A. Van Dijk, Luis Baena, entre otros, dicho lo anterior, los actos de habla a utilizarse fueron los siguientes (Locutivos, ilocutivos, perlocutivos, elocutivos dentro de los cuales están insertos la aseveración, predicciones, hipótesis, requisición, Compromiso, Exposición afectiva, declaración, decisión. Acto aseverativo o predicativo (aseverativo constantivo, aseverativo predictivo, aseverativo hipotético), Acto directivo o requisitivo, Acto compromisivo. Acto afectivo o expresivo, Acto declarativo y Acto judicativo.). Seguidamente se le da la respectiva descripción a cada acto de habla identificado.

Tabla N° 12 Cita textual fragmentada 5

47.	DPR-1	¿Y? ¿Qué tarjeta tiene?	Señala al EST-2 y le pregunta (señalar e interrogar)	Saber la imagen de la tarjeta.	Acto de habla compromisorio.	Se obliga a realizar una determinada acción futura, arriesga su prestigio en caso contrario.
48.	EST- 2	Máquina de afeitar.	Responde en voz baja con poco interés. (Timidez y desinterés)	Demostrar desinterés con la dinámica	Acto aseverativo o predicativo .	Enunciados de la lengua que sirve para informar.
49.	DPR-1	Máquina de afeitar, vamos a	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)	Aclarar y despejar dudas.	Acto ilocutivo.	Hace referencia la intención del emisor y la acción realizado por medio del enunciado. Ordenar.

50.	DPR-1	hacer la misma dinámica ¿cierto?,	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)	Aclarar y despejar dudas.	Acto ilocutivo.	Hace referencia la intención del emisor y la acción realizado por medio del enunciado. Ordenar.
51.	DPR-1	vamos a explicar la función del	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)	Aclarar y despejar dudas.	Acto ilocutivo.	Hace referencia la intención del emisor y la acción realizado por medio del enunciado. Ordenar.

Fuente: Elaboración propia

En últimas, se ubica la correlación pragmática, dicha correlación se realizó teniendo en cuenta la descripción de los actos de habla dentro de la clase, las intenciones, tipología del acto de habla identificado según John Austin, Teun A. Van Dijk, Luis Baena, entre otros y la descripción del acto de habla según corresponda, además, para poder correlacionar los anteriores datos arrojados en el análisis de la clase impactaron algunos actos demostrativos en la observación del registro- clase (vídeo) (muletillas, interrogativos, tonos de voz ascendente, normal, descendente, entre otros). Cabe resaltar que dicha correlación siempre estuvo ligada a la

teoría de los anteriores autores quienes aportaron significativamente información clave en el desarrollo del discurso en el aula y la disposición pragmático- discursiva y de interacción entre la locución de los hablantes. Finalmente se obtuvo el análisis pragmático- discursivo en torno a los actos de habla y la interacción social- afectiva en el ambiente que se vivenció en el aula en una clase de Lengua Castellana teniendo como base el núcleo temático del saber específico “Tipología Textual- El texto expositivo.”

Tabla N° 13 Cita textual fragmentada 6

47.	DPR-1	¿Y? ¿Qué tarjeta tiene?	Señala al EST-2 y le pregunta (señalar e interrogar)	Saber la imagen de la tarjeta.	Acto de habla comprometido.	Se obliga a realizar una determinada acción futura, arriesga su prestigio en caso contrario.	Relación del acto de habla comprometido, se evidencia en el modo de interrogación.
48.	EST- 2	Máquina de afeitar.	Responde en voz baja con poco interés. (Timidez y desinterés)	Demuestra desinterés con la dinámica	Acto aseverativo o predicativo.	Enunciados de la lengua que sirve para informar.	Relación del acto de habla aseverativo o predicativo, se evidenció en la respuesta del EST-2

							donde informa y afirma.
49.	DPR-1	Máquina de afeitar, vamos a	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)	Aclarar y despejar dudas.	Acto ilocutivo.	Hace referencia a la intención del emisor y la acción realizado por medio del enunciado. Ordenar.	Relación del acto de habla ilocutivo, se evidenció en el gesto del DPR- 1 al volver a explicar.
50.	DPR-1	hacer la misma dinámica ¿cierto?,	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)	Aclarar y despejar dudas.	Acto ilocutivo y locutivo.	Hace referencia a la intención del emisor y la acción realizado por medio del enunciado. Ordenar.	Relación del acto de habla ilocutivo y locutivo, se evidenció en el gesto del DPR- 1 al volver a explicar y en la

							muletilla.
51.	DPR-1	vamos a explicar la función del	El docente con paciencia vuelve y explica a todos los estudiantes (Refuerzo y paciencia)	Aclarar y despejar dudas.	Acto ilocutivo.	Hace referenci a la intención del emisor y la acción realizado por medio del enunciado. Ordenar.	Relación de acto de habla ilocutivo, se evidenció en la actitud explicativa.

Fuente: Elaboración propia

(Véase anexo N° 12: Transcripción de clase y análisis)

4.2.2 Organización de datos de la entrevista

La entrevista se organizó partiendo del orden del ítem, es decir, con base en el formato de cuestionario de entrevista se ubicaron las preguntas en la primera casilla, en este caso, los enunciados de las preguntas (1¿Cómo describe al profesor practicante en cuanto a su llegada, permanencia, modo de comunicación, arreglo personal, actitudes, lenguaje respecto de los estudiantes?, 2¿Puede describir las actividades que hizo, y los modos como el practicante de LC se relacionó con los docentes, el grupo de estudiantes, los modos de realizar la clase, y las características del grupo en el área de LC, al inicio de su práctica pedagógica?, 3 ¿El practicante identificó las características de desempeño y necesidades de los estudiantes en el curso de LC, y

se esmeró por proponer actividades y procesos de enseñanza centrados en el mejoramiento, la corrección, superación de dificultades, atendiendo a las diferencias entre los estudiantes?, 4 ¿El practicante informó sus proyectos, propósitos al grupo; hizo saber qué debían ser capaces de hacer al término de sus prácticas, para presentar y demostrar como resultado de su proyecto o actividad de clases? ¿Cómo se desarrolló? ¿Cuáles fueron los resultados? 5 ¿Explique en qué aspectos y cómo el practicante de LC se caracterizó por hacer clases dinámicas, variadas en actividades y uso de recursos para los estudiantes, incentivación de la creatividad, el dinamismo y buen desempeño de los estudiantes, la alegría, buen trato, control motivador del grupo, uso de lenguaje respetuoso, claro, preciso, para logro de buen rendimiento y aprendizaje? 6 ¿Explique cómo y en qué aspectos logra el practicante que los estudiantes aprendan a diferenciar y usar saberes de los diferentes componentes del área, su integración en todas las clases en los contenidos y procesos de sus clases de LC, y su esmero en preparación de cada clase y logro de aprendizajes? 7 ¿Explique cómo el profesor practicante aplicó diferentes formas de evaluación en la clase, la preparación de la evaluación, cuáles tipos de evaluación usó, qué resultados obtuvo, logro de rendimiento, utilidad de los resultados de las evaluaciones para el mejoramiento? ¿Considera que logró buen desempeño de los estudiantes? ¿Por qué?, 8 ¿Se puede decir que el docente practicante de LC logró buena relación tanto con el docente de LC como con los estudiantes del grado 9° y 10° y favoreció una buena pedagogía y metodología de la enseñanza de LC para obtener buenos resultados de aprendizaje, organizar actividades y eventos, la participación animada de estudiantes, disposición para lograr aprendizaje y formación efectiva en sus estudiantes, con su iniciativa?, 9 ¿El docente practicante de LC, respecto de su cultura pedagógica, se esmera por la integración a la actividad educativa, da muestras de sentido de pertenencia a la comunidad educativa- disposición para colaboración y desempeño de funciones docentes complementarias en actividades intrainstitucionales e interinstitucionales, realización de eventos patrios, conmemorativos y culturales, permanencia y asesoría a estudiantes, contribución a la solución de problemas?, 10 ¿Describa y explique en qué conoce las cualidades que tiene el practicante como persona y docente en general y del área de LC en particular, su saber, su metodología, su desempeño en el aula, y el impacto en la formación y el aprendizaje de sus estudiantes?). (Véase anexo N° 13: Cuestionario de entrevista)

Una vez se haya efectuado los ítems del cuestionario- entrevista, se continúa con la transcripción del discurso de los informantes clave (IFF1G_ 10°-1, IFF1G_ 9°-1 y IFM1G_ 9°-

1), la transcripción resulta de cómo se haya hecho la observación del registro- entrevista (vídeo), es decir, se tuvieron en cuenta todos los detalles de la forma en como respondieron las preguntas hechas por el entrevistador (Docente en formación).

INFORMANTES CLAVE	CODIFICACIÓN	GRADO-GRUPO	EDAD-
INFORMANTE CLAVE 1	IFF1G_ 10°-1	Décimo uno (10°-1)	16 Años
INFORMANTE CLAVE 2	IFF1G_ 9°-1	Noveno uno (9°-1)	15 Años
INFORMANTE CLAVE 3	IFM1G_ 9°- 1	Noveno uno (9°-1)	15 Años

Tabla N° 14 Codificación de informantes clave

Fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño

Citas textuales de la transcripción de la entrevista IFF1_ 10°- 1

- “Pues, tuvo buen dominio del grupo, e... y buena relación con nosotros y con la profesora, en la primera clase nos leyó una reflexión del libro "La Culpa es de la vaca", e.... nos hizo una oración y la clase fue lúdica, fue participativa, todos estuvimos acompañándolo a él al igual que la profesora, no nos descontrolamos”.

- “Pues, si se dirige a... tanto a nosotros los estudiantes como a los docentes con respeto, e.... y siempre pues tuvo bien el manejo de la clase, diferente a lo que nosotros ya estábamos acostumbrados, ósea a copiar del tablero, leer un libro, sacarle el resumen, hace clases como más participativas, más dinámicas, más alegres, donde... entre nosotros mismos como compañeros e.... compartimos, compartimos nosotros, compartimos con él y con la docente”.

Citas textuales de la transcripción de la entrevista IFF2_ 9°- 1

- “Pues es profesor el primer día llegó muy, muy, a... espere que se me olvidó, otra vez, se me olvidó la pregunta. Pues con la llegada del profesor, él llegó muy activo, él llegó con una reflexión que del libro se llama "La Culpa es de la vaca", e.... con la forma pues personal él llegó bien”.

- “Pues él siempre llega con todo preparado, e...él siempre llega con sus formatos, con sus... con sus actividades, por decir en las horas que tenemos con él vamos a hacer esto, esto y esto para no... y el siempre incluye todo... todo lo de la literatura”.

Citas textuales de la transcripción IFM3_ 9°- 1

- “E... el profesor al principio cuando llegó él nos hizo un diagnóstico a todos, a todos los estudiantes del colegio, para saber esto...en qué estaban fallando los estudiantes e... con esto... se supo que... que algunos estudiantes estaban fallando en diferentes temas, entonces él pudo... comprender esto... en que fallaban y así crear una temática que se fue desarrollando en las clases para tratar de arreglar esto y mejorar los... el... mejorará los cursos.”

- “E... por ejemplo cuando... el profesor cuando nosotros... los estudiantes o nosotros mismos tenemos dudas, el profesor vamos y lo buscamos y.... y.... y le decimos profesor aclárenos, él es muy atento y nos aclara las dudas que tengamos el... e.... él tiene mucho sentido de pertenencia tanto con la institución como con el municipio; hay diferentes actividades que se llevaron a cabo en la institución y el muy amable nos colaboró con... con estas mismas.”

Teniendo registrada la transcripción de las respuestas de los informantes clave (IFF1G_ 10°-1, IFF1G_ 9°-1 y IFM1G_ 9°- 1) se procede a agregar una columna en la parte derecha del recuadro, en dicha columna deben describirse todas las actitudes que se evidenciaron en el proceso de interacción con el entrevistador y los entrevistados (Informantes clave 1, 2 y 3). Las actitudes por lo general corresponden a: (duda, temores, incertidumbre, insistencia- mofa o burla, groserías irrespetuosas, altanería, manifestación agresiva, desinterés, conformista, evasivo, vacilación, apatía, timidez, satisfacción, disposición a participar, amabilidad, interés, seguridad, confianza, respeto, espíritu de colaborador, alegría, imposición, maltrato verbal o actitudinal, paciencia, tolerancia, comprensión, aceptación, reconocimiento del otro, motivación y estado anímicos).

Tabla N° 15 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFF1G_ 10°-1

<p>“Pues, tuvo buen dominio del grupo, e... y buena relación con nosotros y con la profesora, en la primera clase nos leyó una</p>	<p>La estudiante se sonrió al responder demuestra amabilidad y respeto (alegría</p>
--	---

<p>reflexión del libro "La Culpa es de la vaca", e... nos hizo una oración y la clase fue lúdica, fue participativa, todos estuvimos acompañándolo a él al igual que la profesora, no nos descontrolamos”</p>	<p>amabilidad y respeto)</p>
<p>- “Pues, si se dirige a... tanto a nosotros los estudiantes como a los docentes con respeto, e... y siempre pues tuvo bien el manejo de la clase, diferente a lo que nosotros ya estábamos acostumbrados, ósea a copiar del tablero, leer un libro, sacarle el resumen, hace clases como más participativas, más dinámicas, más alegres, donde... entre nosotros mismos como compañeros e... compartimos, compartimos nosotros, compartimos con él y con la docente”</p>	<p>La estudiante demuestra seriedad, compromiso y confianza para responder los cuestionamientos hechos por el docente.(seriedad, compromiso, confianza)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 16 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFF2_ 9°- 1

<p>- “Pues es profesor el primer día llegó muy, muy, a... espere que se me olvidó, otra vez, se me olvidó la pregunta. Pues con la llegada del profesor, él llegó muy activo, él llegó con una reflexión que del libro se llama "La Culpa es de la vaca", e... con la forma pues personal él llegó bien”.</p>	<p>La estudiante demuestra duda, inseguridad y timidez al responder el interrogante del docente, pero aún así continua.(inseguridad, duda, timidez)</p>
<p>- “Pues él siempre llega con todo preparado, e...él siempre llega con sus formatos, con sus... con sus actividades, por decir en las</p>	<p>Demuestra seriedad, duda, timidez, inseguridad al responder y evasión por complementar la respuesta. (inseguridad,</p>

horas que tenemos con él vamos a hacer esto, esto y esto para no.... y el siempre incluye todo... todo lo de la literatura”.	duda, timidez, seriedad)
--	--------------------------

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 17 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFM3_ 9°-1

- “E... el profesor al principio cuando llegó él nos hizo un diagnóstico a todos, a todos los estudiantes del colegio, para saber esto...en qué estaban fallando los estudiantes e... con esto... se supo que... que algunos estudiantes estaban fallando en diferentes temas, entonces él pudo... comprender esto... en que fallaban y así crear una temática que se fue desarrollando en las clases para tratar de arreglar esto y mejorar los... el... mejorará los cursos.”	El estudiante habla con confianza, seguridad y respeto demostrando interés y paciencia para responder cada una las preguntas (confianza, seguridad, respeto)
- “E... por ejemplo cuando... el profesor cuando nosotros... los estudiantes o nosotros mismos tenemos dudas, el profesor vamos y lo buscamos y.... y.... y le decimos profesor aclárenos, él es muy atento y nos aclara las dudas que tengamos el... e.... él tiene mucho sentido de pertenencia tanto con la institución como con el municipio; hay diferentes actividades que se llevaron a cabo en la institución y el muy amable nos colaboró con... con estas mismas.”	Responde serio, tímido, confiado y con respeto, hablando muy rápido y demostrando también temor y evasión por la pregunta.(temor, timidez, respeto, confianza, seriedad)

Fuente: Elaboración propia

Aparte se ubicaron las intencionalidades, para dicha columna, se hizo una observación detallada del registro- entrevista (vídeo), y la transcripción de la misma, dependiendo de la actitud que se haya identificado se obtiene la intención, las intenciones prácticamente resultan de los modos de comportamiento de los estudiantes pedagógicos como disciplinarios, además, se observaron intenciones pedagógicas y didácticas motivantes por parte del entrevistador (docente en formación) e informantes clave (IFF1G_ 10°-1, IFF1G_ 9°-1 y IFM1G_ 9°- 1). Las intenciones encontradas tenían que relacionarse o agruparse en su mayoría con actos de seguridad e inseguridad, además, los movimientos corporales.

Tabla N° 18 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFF1G_ 10°-1

<p>“Pues, tuvo buen dominio del grupo, e... y buena relación con nosotros y con la profesora, en la primera clase nos leyó una reflexión del libro "La Culpa es de la vaca", e.... nos hizo una oración y la clase fue lúdica, fue participativa, todos estuvimos acompañándolo a él al igual que la profesora, no nos descontrolamos”</p>	<p>La estudiante se sonríe al responder demuestra amabilidad y respeto (alegría amabilidad y respeto)</p>	<p>Continuar respondiendo las preguntas de forma pasiva amable y comprensiva.</p>
<p>- “Pues, si se dirige a... tanto a nosotros los estudiantes como a los docentes con respeto, e.... y siempre pues tuvo bien el manejo de la clase, diferente a lo que nosotros ya estábamos acostumbrados, ósea a copiar</p>	<p>La estudiante demuestra seriedad, compromiso y confianza para responder los cuestionamientos hechos por el docente.(seriedad, compromiso, confianza)</p>	<p>Responder las preguntas que le realiza el docente con el fin de colaborar y participar en la actividad de manera amable y respetuosa.</p>

del tablero, leer un libro, sacarle el resumen, hace clases como más participativas, más dinámicas, más alegres, donde... entre nosotros mismos como compañeros e.... compartimos, compartimos nosotros, compartimos con él y con la docente		
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 19 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFF2_9°- 1

“Pues es profesor el primer día llegó muy, muy, a... espere que se me olvidó, otra vez, se me olvidó la pregunta. Pues con la llegada del profesor, él llegó muy activo, él llegó con una reflexión que del libro se llama "La Culpa es de la vaca", e.... con la forma pues personal él llegó bien”.	La estudiante demuestra duda, inseguridad y timidez al responder el interrogante del docente, pero aun así continua.(inseguridad, duda, timidez)	Demostrar participación y colaboración, respondiendo de manera respetuosa cada cuestionamiento.
- “Pues él siempre llega con todo preparado, e...él siempre llega con sus formatos, con sus... con sus actividades, por decir en las horas que tenemos con él	Demuestra seriedad, duda, timidez, inseguridad al responder y evasión por complementar la respuesta. (inseguridad, duda, timidez,	Responder las preguntas que le realiza el docente con e fin de colaborar y participar en la actividad de manera amable y respetuosa.

vamos a hacer esto, esto y esto para no.... y el siempre incluye todo... todo lo de la literatura”.	seriedad)	
---	-----------	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 20 Citas textuales fragmentadas de la entrevista IFM3_ 9°-1

- “E... el profesor al principio cuando llegó él nos hizo un diagnóstico a todos, a todos los estudiantes del colegio, para saber esto...en qué estaban fallando los estudiantes e... con esto... se supo que... que algunos estudiantes estaban fallando en diferentes temas, entonces él pudo... comprender esto... en que fallaban y así crear una temática que se fue desarrollando en las clases para tratar de arreglar esto y mejorar los... el... mejorará los cursos.”	El estudiante habla con confianza, seguridad y respeto demostrando interés y paciencia para responder cada una las preguntas (confianza, seguridad, respeto)	Responder de manera amable, cada una de las preguntas hechas por el docente, demostrando respeto, espíritu participador y amabilidad.
- “E... por ejemplo cuando... el profesor cuando nosotros... los estudiantes o nosotros mismos tenemos dudas, el profesor vamos y lo buscamos y.... y.... y le	Responde serio, tímido, confiado y con respeto, hablando muy rápido y demostrando también temor y evasión por la pregunta.(temor, timidez,	Seguir colaborando al docente por medio de interrogantes que demuestran la experiencia que les ha dejado a cada estudiante.

<p>decimos profesor aclárenos, él es muy atento y nos aclara las dudas que tengamos el... e.... él tiene mucho sentido de pertenencia tanto con la institución como con el municipio; hay diferentes actividades que se llevaron a cabo en la institución y el muy amable nos colaboró con... con estas mismas.”</p>	<p>respeto, confianza, seriedad)</p>	
--	--------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se ubica la correlación pragmática, dicha correlación se realizó teniendo en cuenta la descripción de los actos de habla dentro de la clase, las intenciones, tipología del acto de habla identificado según John Austin, Teun A. Van Dijk, Ángel Baena, entre otros y la descripción del acto de habla según corresponda, además, para poder correlacionar los anteriores datos arrojados en el análisis de la clase impactaron algunos actos demostrativos en la observación del registro de entrevista (vídeo) (muletillas, interrogativos, tonos de voz ascendente, normal, descendente, entre otros). Los anteriores datos se identificaron utilizando colores y subrayados.

4.3 Procesamiento de datos y obtención de resultados

4.3.1 Análisis de la clase, obtención de datos- uso de corpus

La forma empleada para hacer el análisis da cuenta de la organización de los códigos para la respectiva transcripción, se procede a la transcripción de la clase, en este sentido, el análisis cuenta con ocho columnas aproximadamente, en la columna N° 1 están los renglones, respectivamente, la transcripción de la clase cuenta con 962 renglones en total, allí va su respectiva numeración. La numeración se hace con el fin de analizar renglón por renglón cada uno de los actos de habla presentes en el discurso de los participantes.

La siguiente columna que se agregó fue la columna N° 2, aquí van los códigos empleados para cada participante (DOC-1, DOC- 2) para los docentes formadores, (DPR-1, DPC- 2) para los docentes en formación, (EST-1, 2, 3...) para los estudiantes, (OTRO 1, OTRO 2) para quienes interrumpen la clase, (TODOS) para cuando hay un coro en la respuesta, (MUJ) cuando solo se trata del género femenino y (HOMB) cuando solo se trata del género masculino

Tabla N° 21 Codificación de los participantes

CODIFICACIÓN	PARTICIPANTE
DOC-1, DOC-2	Docente 1, Docente 2.
DPR-1, DPR 2	Docente Practicante 1, Docente Practicante 2.
EST-1, EST-2...	Estudiante 1, Estudiante 2... (Asignar número por lista).
OTRO 1, OTRO 2	Otro (alguien de afuera o que interrumpe clase y luego sale).
VISIT-1, VISIT-2	Visitante 1, Visitante 2.
TODOS	Todos participan al unísono.
MUJ	Solamente las mujeres.
HOMB	Solamente los hombres.

Fuente: Elaboración propia

Al lado derecho se le agregó la columna N° 3 donde se pueden evidenciar las transcripciones como tal y los colores que subrayan muletillas, ruidos internos y externos, fallas técnicas, interrupciones requeridas o autorizadas, interrupciones pedagógicas, características de la voz como sonido, tono y timbre, entre otros más comunes; hasta este momento se puede decir que es el punto de partida para el procesamiento de los datos, ya que, se le agrega la columna N° 4 para identificar las actitudes e interacciones de los participantes, dichas actitudes e interacciones se describieron con el fin de dar cuenta de los sucesos de una clase de lengua castellana (Tipología textual- El texto expositivo), además, describir todas las ocurrencias dadas en el aula por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta interacciones, movimientos,

participaciones, emociones y sucesos que se puedan presentar, sean estos negativos o positivos que inciden en el proceso formativo de enseñanza- aprendizaje.

Después se ubicó una nueva columna. La columna N° 5, la cual fue asignada para las intencionalidades, según la actitud que se haya identificado se obtiene la intención, las intenciones surgen de los modos de interacción y las actitudes anteriormente mencionadas, cabe resaltar que dichas intenciones tienen como objetivo dentro del análisis demostrar ideas que se persiguen con las acciones de los estudiantes, docente formadora, docente en formación y demás participantes o miembros activos y pasivos dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, como también aquellos pensamientos y propósitos de cada persona que participa en el acto educativo.

La columna siguiente corresponde a la N° 6, esta columna atiende a el acto de habla, en este caso, se ubican los actos de habla explícitos por John Austin, Teun A. Van Dijk, Luis Baena, estos actos son tipos de acciones que involucran el uso de la lengua natural y que están sujetos a ciertos números de reglas convencionales generales o principios pragmáticos de pertinencia, cabe resaltar que la pragmática de Peter Strawson y Jhon Searle considera que “acto de habla” se refiere usualmente a lo mismo que se designa, término que a su vez es acuñado por John L. Austin. Se ubicaron actos de habla según el contenido de la transcripción de la clase, actitudes e intencionalidades.

Tabla N° 22 Actos de significación pragmática según Luis A Baena

Caracterización de actos	Objetivo Discursivo (lo que el sujeto..)	Objeto Lógico de (estado de cosas)	Objeto Empírico (aquello que se habla)	Implicación Pragmática	Valor socialmente privilegiado
1 Aseveración	SABE	REAL	Constatación	SABE con	VERDAD

n			Generalización	Certeza	
2 Predicciones	SABE	PREDECIBLE	Funcionamiento del mundo, etc.	SABE con Certeza	VERACIDAD
3. Hipótesis	CREE	PREDECIBLE/ POSIBLE	Pto \pm P del mundo	CREE con Razón	VEROSIMILITUD
4. Requisición	DESEA	REALIZABLE	Comportamiento- P del Auditor	DESEA sinceramente	SERIEDAD
5. Compromiso	TIENE intención de hacer	REALIZABLE	Comportamiento- P del sujeto	Tiene INTENSIO N sincera	RECTITUD
6. Exposición afectiva	SIENTE	INTIMO-EVIDENCIABLE	Sentimiento actual del sujeto	SIENTE sinceramente	SINCERIDAD
7. Declaración	PUEDE naturalmente hacer	INSTITUIBLE	Pto Instituciones humanas	PUEDE legítimamente	LEGITIMIDAD
8. Decisión	PUEDE Y SABE	DECIDIBLE	Situación conflicto	PUEDE legítimamente / SABE con certeza	JUSTICIA

Fuente: Luis Ángel Baena

Por consiguiente, se ubicó la columna N° 7, en dicha columna está inserta la descripción de los actos de habla anteriormente mencionados, la descripción de cada acto se hace con el propósito de describir las manifestaciones diversas del lenguaje en el contexto escolar, además, nótese que el acto de habla se presenta en la forma discursiva oral o escrita, es decir, el estudio,

análisis y contextualización de la pragmática dada a partir de los componentes que rige la Lengua Castellana. Los actos de habla encontrados fueron descritos de la siguiente manera: Acto Aseverativo o Predicativo mediante el cual un hablante persigue hacer saber a un destinatario un estado de cosas mediante enunciados de la lengua que sirven para informar, advertir, disculpar, revelar, etc. Aseverativo constatativo que corresponde al estado de cosas que se quiere hacer saber real, constatable empírica o teóricamente. Aseverativo predicativo, aquí el estado de cosas que hace saber el hablante es predecible y se basa en un comportamiento no presente de la realidad. Aseverativo hipotético que se diferencia de los anteriores en que aquí el hablante no sabe con certeza, sino cree con sinceridad en un estado de cosas probable o posible. En este caso el enunciado es dubitativo. Acto directivo o requisitivo, en este acto se cumple con el propósito de hacer parte del deseo y la sinceridad del hablante, y persigue un comportamiento no presente del destinatario en relación con un estado de cosas realizable. El enunciado resultante es directivo y sirve para dar órdenes, presentar solicitudes, hacer invitaciones, sugerir comportamientos. El acto compromisivo por el cual el hablante se compromete el mismo un comportamiento o estado de cosas realizable, y lo hace con intención y sinceridad. Así mismo, el acto afectivo o expresivo es aquel mediante el cual se cumplen las relaciones afectivas. En el enunciado se expresa el sentir sincero a cerca de un estado de cosas íntimo. El acto declarativo entonces pertenece a aquella situación donde se instituye o crea lo que no existe. Es fundamento de las instituciones humanas y exige de quien lo expresa poder y legalidad. El estado de cosas significado es instituíble o creable y por último un acto judicativo que es propio de las ramas jurisdiccionales o de justicia y tiene por finalidad resolver las situaciones problemáticas en las que se ven envueltos, los individuos o las sociedades. Exige de parte de quien lo prefiere saber, poder, legalidad y certeza, y versa sobre un estado de cosas decidible, se plasma en fallos o sentencias.

Se concluye el análisis de la clase registro- clase- transcripción con la última columna, la casilla N° 8 entonces es aquella donde se lleva a cabo la correlación pragmática. El propósito principal de la correlación pragmática es establecer una gama de tipo cualitativo donde se evidencien las múltiples formas de producción discursiva dentro del aula de clase, esto es dar cuenta de las actitudes, intencionalidades, tipologías y descripciones minuciosas de los actos de habla en donde los estudiantes objeto- análisis poseen características similares al momento de hacer uso de la palabra hablada en cada una de sus intervenciones, puesto que, comparten un

mismo sistema cultural e idiosincrático, además, esta correlación se da en el margen de las conversaciones, diálogos e interacciones que denotan si un estudiante es asertivo frente a los procesos dirigidos por el docente.

Por otro lado, cabe resaltar que las manifestaciones semióticas verbales y no verbales también están explícitas en la recolección de datos y análisis del registro de la clase, se evidencian principalmente en las actitudes de los participantes (DOC-1, DOC-2 (Docente formador 1 o Docente formador 2). DPR-1, DPR-2 (Docente Practicante Uno o Docente Practicante Dos). EST- 1, EST- 2, EST- 3, entre otros (Estudiante Uno, Estudiante Dos, Estudiante Tres, entre otros), según la lista de los estudiantes del grado décimo que va anexada al final de la transcripción. OTRO- 1, OTRO-2 (Otro, alguien de afuera o que interrumpe la clase y vuelve y sale). VISIT- 1, VISIT- 2 (Visitante Uno, Visitante Dos, entre otros) TODOS (Cuando todos participan al unísono). MUJ (Solo mujeres). HOM (Solo hombres). Se hizo notorio los estados emocionales, por ende, se resalta la importancia de los interlocutores como sujetos activos en la interacción, la relación que guarda el proceso de reciprocidad entre los dialogantes de dicho registro; por otro lado, dicho registro atiende aspectos semióticos en cuanto al significado, significante, representación simbólica, los cuales se evidencian en gestos, ademanes, mediante el uso del lenguaje corporal, lenguaje verbal, la interacción social y cultural, además aspectos semióticos.

Se destacó por cierto la teoría de Humberto Eco en cuanto el campo semiótico donde culturalmente el registro y análisis de la clase guarda correspondencia con la cultura como proceso de comunicación y tiende a demostrar que bajo los procesos culturales hay sistemas de significación donde hay que analizar detalladamente los contextos como categorías, además, la influencia de los modos culturales e ideológicos, es decir, reconociendo la existencia del sistema de comunicación en espacios naturales o espontáneos en relación con los locutores y su discurso. Se puede deducir entonces que toda cultura se ha de estudiar como un fenómeno de comunicación o en aspectos más radicales la cultura es educación y todos los aspectos de la cultura pueden convertirse en una unidad de sentido. En cuanto a lo que respecta a la semiótica el comportamiento de los participantes del registro- clase, los rasgos culturales, costumbres, prácticas, el contexto familiar, educativo, político, dimensiones (comunicativa, espiritual, corporal, ética, estética, socio- política, socio- afectiva y cognitiva). Lo anteriormente

mencionado se pudo evidenciar en los aspectos que infieren en cuanto a las actitudes, intencionalidades, tipos de actos de habla, descripciones de los actos de habla, correlación pragmática- discursiva, ambientes sociales y culturales y modos de comportamiento de los participantes de dicha interacción registrada (Estudiantes, Docente formadora y Docente en formación). (Véase anexo N° 14: Transcripción de entrevista y análisis)

Tabla N° 23 Análisis del discurso en las interacciones dadas en la clase

N° de ORDEN	REGLÓN	TEXTO DE LA TRANSCRIPCIÓN	INTENCIONALIDAD	ACTITUDES	DESCRIPCIÓN SEMIÓTICA	SIGNIFICADO	CLASIFICACIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA
1. 1	1.	¡Hola muchachos!	Saludar a los estudiantes con confianza	(Voz pasiva)	Se muestra ánimo y compromiso con un saludo caluroso.	Quiere generar un clima nutritivo en el aula.	Exposición afectiva
2.	2.	¡Hola!	Demostrar cansancio	(Timidez)	Se muestra ánimo y compromiso con un saludo caluroso.	Quiere generar un clima nutritivo en el aula.	Exposición afectiva
3.	3.	Nuevamente buenas tardes	Dar cuenta del estado anímico de los estudiantes.	(Seguridad y amabilidad)	Se muestra ánimo y compromiso con un saludo caluroso.	Quiere generar un clima nutritivo en el aula.	Exposición afectiva
4.	4.	¡Buenas tardes!	Demostrar educación	(Respeto y Cansancio)	Se muestra pereza al responder	Hay agotamiento tanto físico	Exposición afectiva

						como mental	
5.	5.	Nos vamos a colocar de pie, a	Dar indicaciones del docente	(Disposición a participar)	Se hace un movimient o con las manos y se fija la mirada hacia el frente.	Animaci ón de la clase.	Acto directivo o requisitivo
6.	6.	cada uno le voy a entregar una	Crear una conexión didáctica	(Amable y paciente)	Camina por entre las filas he hileras motivando el inicio de la clase.	Entusias mo al moment o de la interacci ón	Acto directivo o requisitivo
7.	7.	tarjetica, por favor mírenla bien,	Incentivar la clase	(Motivación)	Camina por entre las filas he hileras motivando el inicio de la clase.	Entusias mo al moment o de la interacci ón	Acto directivo o requisitivo
8.	8.	analícenla bien, detállenla bien, (murmullo)	Descubrir la imagen que está entregando el docente	(Incertidum bre y dudas)	Camina por entre las filas he hileras motivando el inicio de la clase.	Entusias mo al moment o de la interacci ón	Acto directivo o requisitivo
9.	380	era? ¿Qué habíamos dicho la	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatori o y contrainterrog atorio)	Enunciado interrogativ o (interrogant e)	Sonríe y observa a los estudiante s	Silencio psicológi co e ironía.	Acto directivo o requisitivo
10.	381	clase	Utilizar la técnica de la	Enunciado interrogativ	Se demuestra	Ampliaci ón de	Acto directivo o

		pasada?	pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio)	o (interrogante)	un indicio enunciar participación	información en la respuesta.	requisitivo
11.	382	Decir lo que uno entiende.	Intervenir en el discurso del docente.	Participa activamente (interpretación, espíritu participador)	Observa con el signo malgenio	Altanería y obligación	Acto aseverativo o predicativo
12.	383	¡Muy bien! Pero ¿cómo?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Signo lingüístico de afecto	Aprecio y valoración del discurso	Acto directivo o requisitivo
13.	384	¿Cómo?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Sonríe y observa a los estudiantes	Silenció psicológico e ironía.	Acto directivo o requisitivo
14.	385	¿Decirlo cómo? ¿De qué	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Sonríe y observa a los estudiantes	Silenció psicológico e ironía.	Acto directivo o requisitivo
15.	386	manera? Teniendo una... una	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer	(amplificación e intervención pedagógica docente)	Sonríe y observa a los estudiantes	Silenció psicológico e ironía.	Acto directivo o requisitivo

			otra idea para seguir ampliar el discurso.	estudiante)			
16.	387	argumentación, defendiendo ...	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	(amplificación e intervención pedagógica docente estudiante)	Signo lingüístico señal deíctica	Pedir que el discurso sea completado	Acto aseverativo o predicativo
17.	388	Una tesis.	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Mirada hacia el docente.	Saber si la respuesta es acertada.	Acto aseverativo o predicativo
18.	389	Algo, la tesis, ¡Muy bien!	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	(amplificación e intervención pedagógica docente estudiante)	Signo lingüístico de afecto	Aprecio y valoración del discurso	Acto directivo o requisitivo
19.	390	Entonces y el texto... ¿y el texto	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	(amplificación e intervención pedagógica docente estudiante)	Sonríe y observa a los estudiantes	Silenció psicológico e ironía.	Acto directivo o requisitivo
20.	391	narrativo? Un texto	Ampliar la respuesta de	(amplificación	Signo lingüístico	Pedir que el	Acto directivo o

		narrativo	los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	ne intervención pedagógica docente estudiante)	señal deíctica	discurso sea completado	requisitivo
21.	392	¿un ejemplo?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Signo lingüístico señal deíctica	Pedir que el discurso sea completado	Acto directivo o requisitivo
22.	393	Un cuento.	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Mirada al docente, sonríe y responde en voz baja	Inseguridad y duda.	Acto aseverativo o predicativo
23.	394	Bueno, el cuento ¿qué diferencia	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Mirada repentina a los estudiantes	Buscar la atención de los estudiantes	Acto directivo o requisitivo
24.	395	un cuento a un texto expositivo	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Mirada repentina a los estudiantes	Buscar la atención de los estudiantes	Acto aseverativo o predicativo
25.	396	como el que yo leí?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y	Enunciado interrogativo (interrogante)	Sonríe y observa a los estudiantes	Silenció psicológico e ironía.	Acto directivo o requisitivo

			contrainterrogatorio)	e)			
26.	397	Murmullo.	Pensar y decir correctamente lo que pregunta el docente.	(Incertidumbre)	Señal de confusión	Información no captada y poca comprensión de lo sugerido.	Acto aseverativo o predicativo
27.	398	Cuenta una historia.	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Señal lingüística de alegría	Entusiasta y comprensivo	Acto aseverativo o predicativo
28.	399	Y el otro informa, también va en	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Señal lingüística de alegría	Entusiasta y comprensivo	Acto aseverativo o predicativo
29.	400	tercera persona.	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Observa repentinamente a los estudiantes	Silenció psicológico	Acto aseverativo o predicativo
30.	401	¿Narra unos...?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio)	(interrogante)	Signo lingüístico señal deíctica	Pedir que el discurso sea completado	Acto directivo o requisitivo
31.	402	Hechos, se caracteriza	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos	(amplificación e intervención pedagógica)	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión discursiva	Acto aseverativo o predicativo

			y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	docente (estudiante)		a.	o
32.	403	principalmente por contar algo	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	(amplificación e intervención pedagógica docente estudiante).	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión discursiva.	Acto aseverativo o predicativo
33.	404	cierto, ¿contar un...?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Signo lingüístico señal deíctica	Pedir que el discurso sea completado	Acto directivo o requisitivo
34.	405	Suceso.	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Señal de observación a los estudiantes y sonríe	Placer al explicar	Acto aseverativo o predicativo
35.	406	Cierto, cronológicamente, y el	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	(amplificación e intervención pedagógica docente estudiante)	Señal de observación a los estudiantes y sonríe	Placer al explicar	Acto aseverativo o predicativo
36.	407	argumentativo ya lo	Ampliar la respuesta de los estudiantes	(amplificación e intervención	Señal de observación a los estudiante	Placer al explicar	Acto aseverativo o predicativo

		dijimos	con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	pedagógica docente (estudiante)	s y sonríe		o
37.	408	¿ahora el expositivo?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión discursiva.	Acto directivo o requisitivo
38.	409	Dar una información	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Señal de entendimiento y observación al docente	Saber si ha acertado en la pregunta	Acto aseverativo o predicativo
39.	410	Dádonos una explicación,	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	(amplificación e intervención pedagógica docente (estudiante))	Señal de observación a los estudiantes y sonríe	Placer al explicar	Acto aseverativo o predicativo
40.	411	¿también? ¿Otra característica?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión discursiva.	Acto directivo o requisitivo
41.	412	¿Además de explicarnos qué	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y	Enunciado interrogativo (interrogante)	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión discursiva	Acto directivo o requisitivo

			contrainterrogatorio)	e)		a.	
42.	413	más nos hace entender cómo	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión discursiva.	Acto directivo o requisitivo
43.	414	lectores?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio)	Enunciado interrogativo (interrogante)	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión discursiva.	Acto directivo o requisitivo
44.	415	Nos informa.	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Mirada hacia el docente.	Saber si la respuesta es acertada.	Acto aseverativo o predicativo
45.	416	Informar cierto, sobre...	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	(amplificación e intervención pedagógica docente estudiante)	Signo lingüístico señal deíctica	Pedir que el discurso sea completado	Acto aseverativo o predicativo
46.	417	Un tema específico.	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Mirada hacia el docente.	Saber si la respuesta es acertada.	Acto aseverativo o predicativo

47.	418	Un tema específico.	Intervenir en el discurso del docente.	(interpretación, espíritu participador)	Mira con seriedad a los estudiantes.	Concluir	Acto aseverativo o predicativo
48.	419	Un tema específico, listo primer	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	(amplificación e intervención pedagógica docente estudiante)	Señal de observación a los estudiantes y sonríe	Placer al explicar	Acto aseverativo o predicativo
49.	420	grupo, hacemos lectura,	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	(amplificación e intervención pedagógica docente estudiante)	Señal y gesto de observación al estudiante	Indicar apertura a la lectura.	Acto aseverativo o predicativo
50.	462	Ujum... Bueno ahora pasamos	Participar e Intervenir en el discurso del docente.	(orden)	Seriedad al momento de hablar	Controlar la disciplina	Acto afectivo o expresivo
51.	463	aquí al frente los tres	Evaluarlos de acuerdo al texto leído anteriormente	1 (orden)	Señal de imperativa	Mandato y compromiso	Acto compromisorio
52.	464	compañeros del grupo, los que	Evaluarlos de acuerdo al texto leído anteriormente	(orden)	Señal de imperativa	Mandato y compromiso	Acto compromisorio

53.	465	no hicieron lectura, cierto, claro	Evaluarlos de acuerdo al texto leído anteriormente	(ironía)	Señal de sonrisa fingida	Dar cuenta del error	Acto compromisorio
54.	466	porque una leyó y otro mirando	Hacer que todos participen.	(ironía)	Señal de sonrisa fingida	Dar cuenta del error	Acto compromisorio
55.	467	no se puede.	Hacer que todos participen.	(ironía)	Señal de sonrisa fingida	Dar cuenta del error	Acto compromisorio
56.	468	Bueno, ¿cómo es que es su	Hacer que todos participen.	(interrogante al margen de la clase)	Señal de evocación	Recordar un suceso	Acto directivo o requisitivo
57.	469	nombre?	Evocar el nombre de la EST-21.	(interrogante al margen de la clase)	Señal de evocación	Recordar un suceso	Acto directivo o requisitivo
58.	470	Dayana.	Evocar el nombre de la EST-21.	(respeto)	Señal de sonrisa	Ser amable al responder	Actos afirmativos
59.	471	Dayana, vamos a hacerle una	Recordarle su nombre al docente.	(interrogante y paciencia)	Señal de entendimiento, movimiento de la cabeza de arriba hacia abajo	Captar la respuesta	Actos directivos
60.	472	pregunta, ¿el texto que Carmen	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio)	(interrogante y paciencia)	Señal de entendimiento, movimiento	Captar la respuesta	Actos directivos

			o y contrainterrog atorio)		o de la cabeza de arriba hacia abajo		
61.	473	leyó tiene como título...?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatori o y contrainterrog atorio)	(interrogant e y paciencia)	Sonríe y observa a los estudiante s	Silencio psicológi co e ironía.	Actos directivos
62.	474	La lapicera.	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatori o y contrainterrog atorio)	(seguridad)	Lenguaje corporal y postura ante el docente.	Captó muy bien el mensaje	Actos afirmativo s
63.	475	La lapicera, cierto, dentro de ese	Responder al docente.	(Dialogo de la clase en torno al tema de la clase y aclaración)	Comunicac ión a través del lenguaje no verbal	Cultura y educació n	Actos afirmativo s
64.	476	texto ¿qué nos hacía dar a	Tener bases para seguir interrogando al EST-21.	(Dialogo de la clase en torno al tema de la clase y aclaración)	Gestos y señas en la conversaci ón	Explicati vo y reflexivo	Actos directivos
65.	477	entender el autor? ¿El autor o la	Tener bases para seguir interrogando al EST-21.	(Dialogo de la clase en torno al tema de la clase y aclaración)	Gestos y señas en la conversaci ón	Explicati vo y reflexivo	Actos directivos

66.	478	autora?	Tener bases para seguir interrogando al EST-21.	(Dialogo de la clase en torno al tema de la clase y aclaración)	Gestos y señas en la conversación	Explicativo y reflexivo	Actos directivos
67.	479	Pues dar a conocer como qué era	Tener bases para seguir interrogando al EST-21.	(inseguridad, duda y respeto)	Lenguaje corporal y postura ante el docente.	Captó muy bien el mensaje	Actos directivos
68.	480	el lapicero y cuál era su función	Responder al docente.	(inseguridad, duda y respeto)	(Dialogo de la clase en torno al tema de la clase y aclaración)	Gestos y señas en la conversación	Actos directivos
69.	481	Cierto, y ahí ¿qué pudimos	Responder al docente.	(interrogante y paciencia)	Señal de observación al estudiante	Silencioso psicológico y conexión discursiva.	Acto directivo o requisitivo
70.	482	escuchar?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	(interrogante y paciencia)	Señal de observación al estudiante	Silencioso psicológico y conexión discursiva.	Acto directivo o requisitivo
71.	483	Sinónimos.	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	(interés)	Mirada fija hacia el docente, señal de entendimiento	Asimilación del contenido	Actos afirmativos

72.	484	Sinónimos del mismo...	Intervenir y participar en la clase.	(aceptación y reconocimiento del otro.)	Movimiento corporal, mueve la cabeza de arriba hacia abajo	Acuerdo entre el docente y el estudiante	Acto aseverativo o predicativo
73.	485	Objeto.	Ampliar la idea que se está tratando.	(confianza)	Movimiento corporal, mueve la cabeza de arriba hacia abajo	Acuerdo entre el docente y el estudiante	Actos afirmativos
74.	486	Del mismo elemento cierto.	Interactuar y participar en la clase.	(aceptación y retroalimentación)	Movimiento corporal, mueve la cabeza de arriba hacia abajo	Acuerdo entre el docente y el estudiante	Acto aseverativo o predicativo
75.	487	Ahora, nómbreme una	Organizar el discurso de otra manera.	(orden)	Señalamiento hacia un estudiante	Lograr la participación	Acto aseverativo o predicativo
76.	488	característica de la escritura de	Hacer que participe en clase.	(orden)	Señalamiento hacia un estudiante	Lograr la participación	Acto aseverativo o predicativo
77.	489	ese texto, de la estructura ¿cuál	Hacer que participe en clase.	(interrogante y paciencia)	Señalamiento hacia un estudiante	Lograr la participación	Acto directivo o requisitivo
78.	490	era la estructura del texto?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatori	(interrogante y paciencia)	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión	Acto directivo o requisitivo

			o y contrainterrogatorio)			discursiva.	
79.	491	¿Cómo estaba organizado?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio o y contrainterrogatorio)	(interrogante y paciencia)	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión discursiva.	Acto directivo o requisitivo
80.	492	cierto,	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio o y contrainterrogatorio)	(afirmación)	Señal de observación al estudiante	Silenció psicológico y conexión discursiva.	Actos afirmativos
81.	493	Pues...	Estar de acuerdo con los estudiantes.	(inseguridad y duda)	Tono de voz descendente	Inseguridad en la respuesta	Actos afirmativos
82.	494	Se divide en tres partes, mire,	Hacer que el docente le explique mejor.	(Regresión, señal, énfasis y repetición)	Señal de olvido	Evocar la información	Actos afirmativos
83.	495	aquí está; introducción,	Reformular la pregunta.	(Regresión, señal, énfasis y repetición)	Señal del contenido en el tablero	Confirmar la información	Actos afirmativos
84.	496	desarrollo, ¿y...?	Reformular la pregunta.	(interrogante y paciencia)	Señal del contenido en el tablero	Confirmar la información	Acto directivo o requisitivo
85.	497	Conclusión.	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio	(amplificaciones)	Signo lingüístico señal deíctica	Pedir que el discurso sea	Actos afirmativos

			o y contrainterrog atorio)			complet ado	
86.	498	Bueno, la primera parte es la	Entender mejor la información.	(Demostraci ón y aclaración)	Signo lingüístico señal deíctica	Pedir que el discurso sea complet ado	Actos afirmativo s
87.	499	introducción ¿qué nombraba	Entender mejor la respuesta de la EST-1 y aclararla.	Enunciado interrogativ o (interrogant e y paciencia)	Señal de observació n al estudiante	Silencio psicológi co y conexión discursiv a.	Acto directivo o requisitivo
88.	500	ahí?	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatori o y contrainterrog atorio)	Enunciado interrogativ o (interrogant e y paciencia)	Se demuestra un indicio enunciar participaci ón	Ampliaci ón de informac ión en la respuest a.	Acto directivo o requisitivo

Fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño

Tabla N° 24 Análisis del contraste de intencionalidad de la clase en las interlocuciones de docentes practicantes de HLC y estudiantes en clase de HLC

N° de ORDEN	INTENCIONALIDADES DEL DISCURSO DOCENTE	N° de ORDEN	INTENCIONALIDADES DEL DISCURSO DEL ESTUDIANTE	REFERENTE DE OCURRENCIA- N° DE RENGLONES	IDENTIFICACIÓN DE CONTRASTES PREDOMINANTES- DE INTENCIONALIDADES
1	Saludar a los estudiantes con confianza	1	Demostrar cansancio	1-2	DOC- Confiable EST- Educado

2	Dar cuenta del estado anímico de los estudiantes.	2	Demostrar educación	2-1	DOC- Alegre EST- Cansado
3	Dar indicaciones del docente	3	Hacer que el docente explique.	3-3	DOC- Comprometido EST- Motivado
4	Crear una conexión didáctica	4	Atender la explicación del docente	4-5	DOC- Recursivo EST- Atento
5	Incentivar la clase	5	Saber cómo participar en la dinámica	5-5	DOC- Motivado EST- Atento
6	Descubrir la imagen que está entregando el docente	6		6-4	DOC- Comprometido EST- Atento
7	Dar la siguiente indicación para realizar la dinámica	7		7-4 7-5	DOC- Comprometido EST- Atento
8	Fijar la mirada hacia el primer estudiante.	8		8-5	DOC- Observador EST- Seguro
9	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	9	Intervenir en el discurso del docente	9-9 9-10	DOC- Interrogador EST- Participador
10	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	10	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliando el discurso.	10-9 10-11	DOC- Interrogador EST-interactivo

11	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	11	Intervenir en el discurso del docente.		DOC- Interrogador EST- Participativo
12	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	12	Intervenir en el discurso del docente.	12-14	DOC- Interrogador EST- Participativo
13	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	13	Pensar y decir correctamente lo que pregunta el docente.	13-12	DOC- Interrogador EST- Participativo
14	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	14	Intervenir en el discurso del docente.	14-13 14- 15	DOC- Innovador EST- Participativo
15	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	15	Intervenir en el discurso del docente.		DOC- Innovador EST- Participativo
16	Ampliar la respuesta de los estudiantes con ejemplos y proponer otra idea para seguir ampliar el discurso.	16	Intervenir en el discurso del docente.	16-16	DOC- Innovador EST- Recursivo
17	Participar e Intervenir en el discurso del estudiante.	17	Evocar el nombre de la EST-21.	17-18 17- 19	DOC- Interruptor EST- Participativo
18	Evaluarlos de acuerdo al texto leído anteriormente.	18	Responder al docente	18- 17 18- 20	DOC- valorador EST- asertivo

19	Evaluarlos de acuerdo al texto leído anteriormente.	19	Tener bases para seguir el interrogatorio	19-19	DOC- valorador EST- interesado
20	Evaluarlos de acuerdo al texto leído anteriormente.	20	Responder al docente.	20-21	DOC- evaluador EST- Participativo
21	Hacer que todos participen.	21	Intervenir y participar en la clase.	21- 19 21-22 21-21	DOC- convergente EST- divergente
22	Hacer que todos participen.	22	Ampliar la idea que se está tratando.	22-23	DOC- motivante EST- activo
23	Hacer que todos participen.	23	Interactuar y participar en la clase.	23-24	DOC- dinámico EST- activo
24	Evocar el nombre de la EST-21.	24	Responder al docente.	24-22	DOC- hermético EST- amable
25	Recordarle su nombre al estudiante.	25	Responder al docente	25-23 25-26	DOC- agradecido EST- amable
26	Utilizar la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio)	26	Responder al docente.	26-25	DOC- interrogador EST- activo

Fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño

4.3.2 Descripción de contrastes e intencionalidades

Los contrastes de intencionalidades del docente (DOC) respecto a la reacción de respuesta de las intencionalidades de los estudiantes (EST) ocurre repentinamente cuando dentro de la

interacción se evidencian climas sociales nutritivos, es decir, en cuanto al saludo y el genio del docente, el estímulo y respuesta docente- estudiante, además, se evidenciaron contrastes de agotamiento cognitivo, cuando no se refleja motivación por parte del docente; cabe resaltar que cuando el docente utiliza la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio didáctico) los reflejos o respuestas de los estudiantes demuestran actitud y aptitud participativa, así como, por ejemplo cuando el docente tiene espacios para crear juicios de valor o hacer evaluación formativa se demuestra preocupación por parte del estudiante por responder acertadamente; por otro lado, cabe resaltar que se obtuvieron contrastes de amabilidad tanto del docente como el estudiante, agradecimiento, interés y contrastes didácticos y recursivos.

4.3.3 Explicación de la incidencia de las intencionalidades del docente en el discurso pedagógico y didáctico.

Las incidencias de las intencionalidades del docente en el discurso pedagógico y didáctico se vieron reflejadas en los logros de la clase, es decir, se mantuvo presente la planeación según la unidad didáctica y se quiso tomar como base los propósitos conceptuales, procedimentales y actitudinales, también se quiso conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar, generalizar y transferir durante el inicio, desarrollo y finalización de la clase. En cuanto a las intencionalidades del docente, siempre se buscaba que los estudiantes respondieran de la mejor forma posible y crear un espíritu participativo y dialogante, intenciones que dan cuenta de las reflexiones semióticas, discursiva e interacciones de los actos de habla presentes entre los interlocutores, es sí, la clase respecto a las intencionalidades del docente se mantuvo en orden ya que fue participativa.

4.3.4 Explicación de la incidencia de las intencionalidades del estudiante en la construcción del discurso pedagógico- didáctico de la clase.

La incidencia de las intencionalidades del estudiante en la construcción del discurso pedagógico- didáctico de la clase, al contrario de las incidencias del docente fueron en gran parte participativas, ya que los estudiantes buscaban mejorar sus propios discursos, además, se pudo evidenciar el afecto que sentían por el docente; desde otra perspectiva, la mayoría de los estudiantes buscaban estar en un ambiente relajado, es decir, siempre la intención incidía en demostrar poco interés por las intenciones del docente, por ende, bajo esta situación, tras lograrse

interrogar a los estudiantes de forma progresiva, la pereza de los estudiantes descendió y se pudo notar en el desarrollo de la clase la evolución del espíritu participativo, específicamente, las intencionalidades de los estudiantes respecto al discurso pedagógico y didáctico del docente también se mostraron en forma tímida, por lo general, los estudiantes siempre fueron pasivos cuando el discurso era ascendente por parte del docente.

4.3.5 Contrastes de actitudes del docente- estudiantes en clase

En la clase las actitudes del docente- estudiante fueron generales, se descubrieron contrastes tanto personales como académicos, en el inicio de la clase las actitudes del docente fueron motivantes, agradables, didácticos y recursivos puesto que el docente buscó estrategias pedagógicas y didácticas para la iniciación de la clase (dinámica rompehielo); por consiguiente, cabe resaltar que el impacto de los estudiantes frente a dichas actitudes didácticas fue significativo en el momento de la interacción porque se nota el cambio de comportamiento frente a las actividades de inicio de la clase. En el desarrollo de la clase el impacto de las actitudes del docente frente a las actitudes de los estudiantes cambió en cierto sentido, ya el ánimo de los estudiantes se efectuó de forma descendente (no todos los casos), es importante resaltar que otros estudiantes recibieron un impacto agradable en cuanto a más actitudes del docente, en especial cuando se hizo uso de la técnica de la pregunta, se evidenció en la mayoría de los estudiantes disposición para participar y buena vibra en cuanto a la interacción del docente con el grupo en general. En el final de la clase, las actitudes fueron descendentes, puesto que se vio reflejado el ánimo de los estudiantes frente a la lúdica de la clase, después del desarrollo de la clase se hizo más interesante para los estudiantes.

Tabla N° 25 Actitudes de los interlocutores en la clase

ACTITUDES DEL DOCENTE EN LA CLASE	ACTITUDES DE ESTUDIANTES EN LA CLASE	DESCRIPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS O RASGOS SEMIÓTICOS
(Pasividad)	(Timidez)	DOC- A través de la paciencia el docente demostró confianza.

		EST- A través de la timidez el estudiante demostró educación.
(Seguridad y amabilidad)	(Respeto y Cansancio)	DOC- A través de la seguridad y amabilidad el docente demostró alegría. EST- A través del cansancio el estudiante demostró respeto.
(Participación)	(Participación)	DOC- A través de la disposición a participar el docente demostró compromiso. EST- A través de la interpretación y el espíritu participador el estudiante demostró motivación.
(Amable y paciente)	(Disposición)	DOC- A través de la amabilidad y paciencia el docente demostró recursividad. EST- A través de las amplificaciones e intervenciones el estudiante demostró atención.
(Motivación)	(Participación)	DOC- A través de la motivación el docente estuvo activo. EST- A través del espíritu participador el docente estuvo atento.
(Incertidumbre y dudas)	(Participación)	DOC- A través de las dudas e incertidumbres el docente demostró compromiso

		EST- A través de la interpretación y el espíritu participador el estudiante estuvo atento
(Duda)	(Incertidumbre)	DOC- A través de la interrogación el docente estuvo comprometido EST- A través de la incertidumbre el estudiante estuvo atento
(disposición)	(Participación)	DOC- A través de la amplificación e intervención pedagógica el docente fue observador EST- A través de la incertidumbre el estudiante estuvo seguro
(disposición)	(Participación)	DOC- A través de la amplificación e intervención pedagógica el docente fue interrogador EST- A través de la interpretación el estudiante fue participador
(Regresión)	(Participación)	DOC- A través de la regresión, señales, énfasis y repetición el docente fue interrogador EST- A través de la interpretación el estudiante fue participativo
(Duda)	(Disposición)	DOC- A través de los enunciados interrogante el docente mismo se Interrogó EST- A través de la ampliación e intervención pedagógica docente-

		estudiante, el estudiante fue participativo
(Duda)	(Participación)	DOC- A través del enunciado interrogativo el docente fue Innovador EST- A través de la interpretación y el espíritu participador el estudiante fue participativo
(Crítica)	(respeto)	DOC- A través de la demostración y aclaración el docente fue innovador EST- A través del respeto es estudiante fue recursivo
(Crítica)	(seguridad)	DOC- A través de los enunciados interrogativos el docente fue interruptor EST- A través de la seguridad el estudiante fue participativo
(Disposición)	(inseguridad, duda y respeto)	DOC-A través de la ampliación e intervención pedagógica docente-estudiante el docente fue valorador EST- A través de la inseguridad, duda y respeto el estudiante fue asertivo
(Análisis)	(inseguridad, duda y respeto)	DOC- A través de la interpretación el docente fue valorador.

		EST- A través de la inseguridad, duda y respeto el estudiante estuvo interesado
(Disposición)	(interés)	DOC- A través de la amplificación e intervención pedagógica el docente fue un evaluador EST- A través del interés el estudiante fue participativo
(Disposición)	(paciencia)	DOC- A través de la amplificación e intervención pedagógica el docente fue convergente EST- A través de los interrogantes y paciencia el estudiante fue divergente
(orden)	(inseguridad y duda)	DOC- A través del orden el docente fue motivante EST- A través de la inseguridad y duda el estudiante fue activo
(Positivismo)	(amplificaciones)	DOC- A través de la afirmación el docente fue dinámico EST- A través de las amplificaciones el estudiante fue activo
(Disposición y paciencia)	(amplificaciones)	DOC- A través de los interrogantes y paciencia el docente fue hermenéutico EST- A través de las amplificaciones

		el estudiante fue amable
(paciencia)	(amplificaciones)	DOC- A través de la paciencia el docente fue agradecido EST- A través de las amplificaciones el estudiante fue activo

Fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño

4.3.6 Descripción de contraste de actitudes del docente- estudiantes en clase.

Los contrastes de las actitudes del docente con respecto al contraste de las actitudes de los estudiantes se repitieron especialmente en cuanto a la criticidad (docente) puesto que, en la interacción, el docente actuaba como un crítico y analítico con respecto al discurso de los estudiantes, es decir, siempre demostró capacidad para intervenir en el discurso de los discentes; en este orden de ideas, los interlocutores (docente- estudiante) interactuaron de acuerdo a la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio didáctico). La clase se desarrolló en conjunto con las técnicas de comunicación, opiniones y crítica discursiva, intervenciones pedagógicas y didácticas, comprensión e interpretación textual. En un segundo orden del discurso docente se evidenciaron actitudes de (paciencia, disposición, seguridad, amabilidad, participación, motivación, incertidumbre, duda, regresión, criticidad, análisis, orden, positivismo).

4.3.7 Explicación de la incidencia de las actitudes del docente en el discurso pedagógico y didáctico.

La incidencia de las actitudes del docente en el discurso pedagógico y didáctico de la clase se realizó bajo la perspectiva de la interacción y el estudio pragmático- discursivo, por ende, para determinar dicha incidencia fue fundamental descubrir la correlación discursiva entre el docente y el estudiante donde intervienen descripciones y rasgos semióticos, así como actos de habla que se evidenciaron en la interrogación, por consiguiente, se descubrió que la clase de Lengua Castellana por parte del docente en formación y la aplicación al grado décimo (10°) arrojó las siguientes actitudes:

Incidencias del docente en la secuencia del inicio de la clase.

DOC- A través de la paciencia el docente demostró confianza, DOC- A través de la seguridad y amabilidad el docente demostró alegría, DOC- A través de la disposición a participar el docente demostró compromiso, DOC- A través de la amabilidad y paciencia el docente demostró recursividad, DOC- A través de la motivación el docente estuvo activo, DOC- A través de las dudas e incertidumbres el docente demostró compromiso, DOC- A través de la interrogación el docente estuvo comprometido, DOC- A través de la amplificación e intervención pedagógica el docente fue observador.

Incidencias del docente en la secuencia del desarrollo de la clase.

DOC- A través de la amplificación e intervención pedagógica el docente fue interrogador, DOC- A través de la regresión, señales, énfasis y repetición el docente fue interrogador, DOC- A través de los enunciados interrogante el docente mismo se Interrogó, DOC- A través del enunciado interrogativo el docente fue Innovador, DOC- A través de la demostración y aclaración el docente fue innovador, DOC- A través de los enunciados interrogativos el docente fue interruptor. DOC- A través de la ampliación e intervención pedagógica docente- estudiante el docente fue valorador, DOC- A través de la interpretación el docente fue valorador, DOC- A través de la amplificación e intervención pedagógica el docente fue un evaluador.

Incidencias del docente en la secuencia de finalización de la clase.

DOC- A través de la amplificación e intervención pedagógica el docente fue convergente, DOC- A través del orden el docente fue motivante, DOC- A través de la afirmación el docente fue dinámico, DOC- A través de los interrogantes y paciencia el docente fue hermenéutico, DOC- A través de la paciencia el docente fue agradecido.

4.3.8 Explicación de la incidencia de las actitudes de los estudiantes en la construcción del discurso pedagógico didáctico de la clase.

La incidencia de las actitudes de los estudiantes en la construcción del discurso pedagógico didáctico de la clase se realizó teniendo en cuenta la articulación de las competencias

pragmáticas- discursivas y las características y rasgos semióticos de los estudiantes del grado 10°, al igual que las incidencias del docente en formación, las de los estudiantes están articuladas al inicio, desarrollo y finalización de la secuencia- clase, es decir, se clasifican de la siguiente manera:

Incidencias de los estudiantes en la secuencia del inicio de la clase.

EST- A través de la timidez el estudiante demostró educación, EST- A través del cansancio el estudiante demostró respeto, EST- A través de la interpretación y el espíritu participador el estudiante demostró motivación, EST- A través de la interpretación y el espíritu participador el estudiante demostró motivación, EST- A través del espíritu participador el docente estuvo atento.

Incidencias de los estudiantes en la secuencia del inicio de la clase.

EST- A través de la incertidumbre el estudiante estuvo atento, EST- A través de la incertidumbre el estudiante estuvo seguro, EST- A través de la interpretación el estudiante fue participador, EST- A través de la interpretación el estudiante fue participativo, EST- A través de la ampliación e intervención pedagógica docente-estudiante, el estudiante fue participativo, EST- A través de la interpretación y el espíritu participador el estudiante fue participativo, EST- A través del respeto el estudiante fue recursivo, EST- A través de la seguridad el estudiante fue participativo, EST- A través de la inseguridad, duda y respeto el estudiante fue asertivo, EST- A través del interés el estudiante fue participativo.

Incidencias de los estudiantes en la secuencia del inicio de la clase.

EST- A través de los interrogantes y paciencia el estudiante fue divergente, EST- A través de las ampliaciones el estudiante fue activo, EST- A través de las ampliaciones el estudiante fue amable, EST- A través de las ampliaciones el estudiante fue activo.

4.4 Análisis de las entrevistas- Obtención de datos- Uso del Corpus

Tabla N° 26 Tabla de intenciones y actitudes de los informantes clave

ORDEN	REGLÓN	INTENCIONES DEL ESTUDIANTE EN LA ENTREVISTA	ACTITUDES DE ESTUDIANTES EN LA ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS O RASGOS SEMIÓTICOS	SIGNIFICADOS	CORRELACIÓN DE INTENCIONES Y ACTITUDES
IFF1G_10°-1						
1	1	Responder las preguntas que le realiza el docente con el fin de colaborar y participar en la actividad de manera amable y respetuosa.	La informante habla con timidez, demuestra interés al responder y seguridad (interés, timidez y seguridad).	(Hace gestos, piensa mucho la respuesta y lo que quiere decir, en algunos casos usa muletillas y no mira la cámara)	Inseguridad, nerviosismo y temor.	Cuando la informante responde lo hace con buenas intenciones, aunque su discurso no es el más adecuado siempre busca sobresalir, por tal motivo se toma el tiempo necesario.
2	2	Continuar respondiendo las preguntas de forma pasiva amable y comprensiva.	La informante se sonríe al responder demuestra amabilidad y respeto (alegría amabilidad y respeto)	(Mueve los ojos, sonríe y demuestra nervios al responder, puesto que mueve su brazo derecho y no lo saca del bolsillo de la chaqueta de su uniforme, no mira la cámara.)	Nerviosismo e inseguridad, amabilidad.	En esta pregunta, la informante responde con intenciones favorables, mantiene un rol de colaboradora agradable, su discurso es significativo ya que es una persona muy alegre.

3	3	Demostrar participación y colaboración, respondiendo de manera respetuosa cada cuestionamiento.	La informante habla con confianza, seguridad y respeto demostrando interés y paciencia para responder las preguntas (confianza, seguridad, respeto)	(Sonríe al inicio de cada pregunta, mueve su brazo derecho y no lo saca de su bolsillo, mueve los ojos cuando está respondiendo, duda de lo que quiere responder pero siempre responde, al final de su respuesta mueve la boca y utiliza la muletilla e...)	Duda e inseguridad.	En esta pregunta la informante tiende a tener espíritu colaborador, se tomó el tiempo necesario para responder y lograr sobresalir con su discurso, manteniendo respeto por el entrevistador.
4	4	Continuar respondiendo las preguntas de forma pasiva amable y comprensiva, demostrando interés por colaborar al docente.	Sonríe y de manera amable continua respondiendo cada pregunta, comprendiendo cada enunciado y respondiendo con timidez y respeto.(amabilidad, respeto, timidez)	(Sonríe antes de empezar a hablar, en ocasiones saca la lengua, mueve su brazo y no saca la mano derecha de la chaqueta, aprieta sus labios cuando acaba de responder, usa la muletilla e...)	Confusión, nerviosismo y duda.	En esta pregunta la informante responde con amabilidad y compromiso, por ende, cuando sonríe demuestra buenos hábitos y educación.
5	5	Responder las preguntas que le realiza el docente con el	La informante demuestra seriedad, compromiso y confianza para responder los cuestionamientos	(Mira a la cámara seria, esta vez no duda mucho en responder y	Seguridad, seriedad, motivación.	En esta pregunta, la informante sigue colaborando con total confianza y

		fin de colaborar y participar en la actividad de manera amable y respetuosa.	hechos por el docente.(seriedad, compromiso, confianza	mantiene más seguridad a su respuesta, mueve su brazo derecho y no saca la mano del bolsillo de la chaqueta, mueve los ojos, saca la lengua, utiliza la muletilla a... y e..., además hace pausas muy largas en las palabras)		seguridad, además tiene espíritu participador, responde con amabilidad.
6	6	Seguir colaborando al docente por medio de interrogantes que demuestran la experiencia que les ha dejado a cada estudiante.	La informante muestra timidez, paciencia, espíritu colaborador y comprensión al enunciado. Responde de manera amable y respetuosa.(Respeto, timidez, paciencia y espíritu colaborador)	(Sonríe antes de responder, mueve su brazo derecho, no saca la mano del bolsillo de la chaqueta, cierra y abre los ojos rápidamente, saca la lengua, aprieta los labios)	Nerviosismo e inseguridad	En esta pregunta la informante responde basada en la experiencia y las vivencias en la institución, mantiene confianza y educación, por ende se toma el tiempo suficiente para responder.
7	7	Continuar respondiendo las preguntas de forma pasiva amable y comprensiva,	Demuestra timidez pero a medida que va hablando sonríe con nervios, responde con seguridad de manera paciente y comprensiva.(comprensión,	(Demuestra seriedad al principio, luego sonríe, saca su mano del bolsillo, responde con	Seguridad, motivación y compromiso.	En esta pregunta, la respuesta de la informante es bastante tímida, puesto que, aunque demuestra

		demostrando interés por colaborar al docente.	paciencia, seguridad)	seguridad, mueve los ojos, saca la lengua, aprieta los labios)		interés se le olvida un poco su discurso.
8	8	Responder las preguntas que le realiza el docente de forma activa, con el fin de colaborar y participar en la actividad de manera amable y respetuosa.	De manera respetuosa responde el enunciado del docente, demostrando timidez seguridad y confianza.(seguridad, timidez, confianza)	(Coloca las manos atrás de su espalda, aprieta sus labios, sonríe, mueve la cabeza, saca la lengua)	Nerviosismo e inseguridad	En esta pregunta, la informante demuestra seguridad y respeto por el docente, las intenciones están ligadas a las actitudes, por consiguiente hay interacción en el discurso.
9	9	Demostrar participación y colaboración, respondiendo de manera respetuosa cada cuestionamiento.	La informante demuestra seriedad, inseguridad timidez y duda al responder esta pregunta, pero así mismo demostrando amabilidad, respeto y espíritu colaborador. (espíritu colaborador, paciencia, respeto, seriedad y amabilidad)	(Coloca los brazos atrás de la espalda, sonríe, duda al responder, utiliza la muletilla e..., aprieta los labios)	Duda e inseguridad.	En esta pregunta, la informante a través de sus actitudes e interacciones participa en la entrevista puesto que su discurso apunta hacia la función de la pregunta como tal, a través de la seriedad se notó el interés.

10	10	Seguir colaborando al docente por medio de interrogantes que demuestran la experiencia que les ha dejado a cada estudiante.	Demuestra timidez pero a medida que va hablando sonríe con nervios, responde con seguridad de manera paciente y comprensiva.(comprensión, paciencia, seguridad)	(Mantiene los brazos atrás y demuestra seguridad en la respuesta, sonríe, saca la lengua, usa la muletilla e...)	Seguridad, compromiso, nerviosismo.	En esta pregunta, al darle respuesta por parte de la informante, se demuestra total colaboración y compromiso en cuanto al contenido, a través de la observación y el buen desempeño del docente de HLC.
----	----	---	---	--	-------------------------------------	--

IFF2G_9°-1

11	1	Demostrar participación y colaboración, respondiendo de manera respetuosa cada cuestionamiento.	La informante responde con seriedad, se expresa con duda e inseguridad, demostrando respeto y amabilidad.(amabilidad, seriedad, duda)	(No mira a la cámara, se le olvida lo que va a responder, tapa su rostro con las manos, mantiene sus manos en el bolsillo de su chaqueta, utiliza la muletilla e..., saca la lengua, aprieta sus labios)	Duda e inseguridad, nerviosismo	En esta pregunta, la informante en su respuesta mantiene respeto frente a los cuestionamientos, expresa gratitud en cuanto a la elaboración del discurso, puesto que, toma como base las vivencias en el aula.
12	2	Responder cada pregunta de manera activa,	Responde con inseguridad, duda y timidez, la estudiante demuestra	(Mira hacia los lados, hace señas, utiliza la muletilla	Inseguridad, nerviosismo, duda, temor	En esta pregunta, al dar respuesta la infórmate se

		paciente amable con respeto y sinceridad.	respeto y paciencia en su discurso.(inseguridad, duda, timidez)	e..., mueve las cejas hacia arriba, mueve la cabeza)		evidencia un poco de inseguridad, la intención quizás es manifestar respeto hacia el docente, aunque está insegura y se nota dudosa, logra estar en contacto para seguir interactuando.
13	3	Demostrar participación y colaboración, respondiendo de manera respetuosa cada cuestionamiento.	La informante responde inseguridad y duda , demuestra timidez, respeto y seriedad.(duda, respeto, timidez, seriedad)	(Mueve las cejas, los ojos, aprieta la boca, usa muletillas)	Inseguridad, nerviosismo, duda	En esta pregunta, la informante clave se muestra un poco descomplicada, aunque responde con respeto y tolerancia al docente, queriendo dar una buena imagen según las vivencias en el aula.
14	4	Responder las preguntas que le realiza el docente con el fin de colaborar y participar en la actividad de	Demuestra timidez, seriedad y seguridad al responder el enunciado, pero aun así responde con amabilidad y paciencia.(paciencia, seriedad, seguridad,	(No mira la cámara, mueve las cejas y los ojos, usa muletillas, mueve la cabeza, sonríe)	Nerviosismo e inseguridad	En esta pregunta, la respuesta de la informante tiende a desenvolverse con paciencia, en este sentido, las intenciones son

		manera amable y respetuosa.	timidez)			despaciosas pero seguras, ya que tiene que evocar aspectos del docente dentro del aula.
15	5	Continuar respondiendo las preguntas de forma pasiva amable y comprensiva, demostrando interés por colaborar al docente.	Responde con inseguridad, timidez y duda al interrogante, demostrando respeto e interés por colaborar con el cuestionamiento practicado por el docente.(duda, amabilidad, interrogante,)	(No mira la cámara, mueve los ojos, mueve la cejas mira hacia arriba, duda en la respuesta, saca la lengua, aprieta los labios, usa muletillas)	Duda, nerviosismo, inseguridad, temor	En esta pregunta, al responderla la informante clave es amable y comprensiva, se muestra un gesto de interés y espíritu colaborador, aunque surgen dudas, termina y concluye el discurso satisfactoriamente.
16	6	Responder las preguntas que le realiza el docente con el fin de colaborar y participar en la actividad de manera amable y respetuosa.	Demuestra seriedad, duda, timidez, inseguridad al responder y evasión por complementar la respuesta. (inseguridad, duda, timidez, seriedad)	(Demuestra seriedad, no mira mucho la cámara, mueve la cabeza, mueve las cejas, mueve los ojos, no termina las ideas o palabras)	Seriedad, compromiso, duda	La respuesta de la estudiante en esta pregunta es un poco tímida e insegura, aunque demuestra seriedad y compromiso.
17	7	Continuar respondiendo las	Demuestra inseguridad y duda al expresarse,	(No mira la cámara, aprieta	Inseguridad, temor, duda	En esta respuesta la informante se

		preguntas de forma pasiva, respetuosa, amable y con respeto, demostrando interés por colaborar al docente.	responde con timidez y respeto el interrogante hecho por el docente. (timidez, inseguridad, duda)	los labios, muerde su lengua, no tiene seguridad para responder, corta las ideas y palabras)		muestra insegura y en ocasiones manifiesta duda, por ende, no mira mucho la cámara y no le fluyes mucho las palabras para desenvolver el discurso.
18	8	Seguir colaborando al docente por medio de interrogantes que demuestran la experiencia que les ha dejado a cada estudiante.	La estudiante responde con seriedad, se expresa con duda e inseguridad, demostrando respeto y amabilidad. (amabilidad, seriedad, duda)	(Se mueve, no mira la cámara, presenta seriedad, usa muletillas, corta algunos enunciados y no termina las ideas de su discurso)	Seriedad, duda, inseguridad	En esta respuesta la informante clave demuestra respeto y amabilidad hacia el entrevistador, usa muletillas cuando no evoca rápidamente aspectos que observó del docente en formación
19	9	Continuar respondiendo a cada interrogante de manera colaborativa y respetuosa .	Responde con inseguridad, duda y timidez, la estudiante demuestra respeto y paciencia en su discurso.(inseguridad, duda, timidez)	(Aprieta los labios, saca la lengua, no mira la cámara, aprieta los ojos, aprieta la cara, sonrío, se achanta, se le olvida la respuesta dentro de su discurso,	Inseguridad, timidez, duda	En esta respuesta, la informante clave sigue usando muletillas, aunque demuestra inseguridad y timidez siempre tiene paciencia para responder de la mejor manera

				utiliza mucho la muletilla e...		posible.
20	10	Participar con el cuestionario de manera activa, respetuosa, comprensiva, tolerante y paciente.	La estudiante responde inseguridad y duda , demuestra timidez, respeto y seriedad.(duda, respeto, timidez, seriedad)	(Se mueve el cabello con la mano izquierda, mira la cámara detenidamente, deja de mirar la cámara, usa muletillas en su respuesta, aprieta los labios)	Duda, timidez, intranquilidad	En esta respuesta la informante clave se muestra insegura pero responde con mucho respeto, puesto que no mantiene actitudes burlescas, más bien es seria y paciente al responder.

IFM3G_9°-1

21	1	Demostrar el espíritu participador, respondiendo el interrogante con seriedad, amabilidad y respeto.	El estudiante sonríe y demuestra seguridad con lo que responde, colaborándole al docente de manera paciente , comprensiva y respetuoso.(paciente, comprensivo, seguridad)	(Mueve la cabeza, responde con seguridad, mantiene las manos atrás, en ocasiones deja de mirar la cámara, corta algunas ideas del discurso, mantiene una postura firme)	Seguridad, confianza y compromiso	El informante clave muestra compromiso y entrega frente a la respuesta de ésta pregunta, por consiguiente, interviene de forma amable y respetuosa, mostrando firmeza y educación.
22	2	Continuar respondiendo cada	Responde con seriedad, a medida que va hablando va demostrando inseguridad,	(Mantiene una postura firme, mantiene sus	Seguridad, confianza, compromiso,	En esta respuesta el informante clave demuestra

		interrogante aplicado por el docente, de manera respetuosa, amable y comprensivo.	y duda en lo que habla.(duda, inseguridad, seriedad)	manos atrás, se mantiene de pie, mueve la cabeza, casi no mira la cámara, saca la lengua, aprieta los labios, se le olvida parte de su discurso, agacha la cabeza, usa muletillas)	duda	seguridad y confianza, aunque es serio, en ocasiones muestra señales de duda.
23	3	Responder de manera amable, cada una de las preguntas hechas por el docente, demostrando respeto, espíritu participador y amabilidad.	El estudiante habla con confianza, seguridad y respeto demostrando interés y paciencia para responder cada una de las preguntas (confianza, seguridad, respeto)	(Mantienen posición firme, con las manos atrás, su postura es derecha, usa muletillas, aprieta los labios, mueve la cabeza de arriba hacia abajo)	Seguridad, confianza, temor, pena	En esta respuesta, el informante demuestra ante el docente (entrevistador) aspectos positivos como confianza, seguridad y respeto, su respuesta interviene en ocasiones con pena o temor, pero siempre mantiene firmeza.
24	4	Seguir respondiendo cada interrogante, de manera amable,	Continúa dando respuesta a cada interrogante de manera respetuosa y con seriedad, demostrando seguridad en su discurso	(Mueve la cabeza, mantiene una postura recta, aprieta los labios, mantiene las	Seguridad, pena, temor	En esta respuesta el informante demuestra seriedad, aunque aprieta sus labios

		paciente , respetuoso y comprensivo, demostrando su espíritu participador.	.(seriedad, seguridad, respeto)	manos atrás, recorta las ideas del discurso, usa muletillas)		muestra inseguridad al evocar aspectos de la intervención pedagógica del docente en formación.
25	5	Responder las preguntas que le realiza el docente con el fin de colaborar y participar en la actividad de manera amable y respetuosa.	El estudiante responde con inseguridad, duda, pero de manera respetuoso y comprensivo. (comprensión, respeto, inseguridad, duda)	(Mueve la cabeza, mantiene seriedad en las preguntas, mueve la cabeza, usa algunas muletillas, corta algunas ideas del discurso y las cambia por otras)	Seriedad, seguridad, confianza, duda, temor	En esta respuesta el informante se muestra serio, aunque manifiesta aspectos de amabilidad y confianza, su respuesta influye en la falta de manejo del discurso oral, por ende usa muletillas.
26	6	Responder cada interrogante de manera amable, comprensivo, paciente, tolerante y seguro.	Responde sonriente, tímido y respetuoso, demostrando interés, espíritu colaborador, pero a su vez duda en lo que habla. (respeto, timidez, duda, espíritu colaborador, sonrisa e interés)	(Mantiene postura firma, mueve un poco la cabeza, sonríe, demuestra seguridad, mantiene las manos atrás, mira hacia arriba)	Seguridad, confianza, pena, duda	En esta respuesta el informante se ve animado y con confianza, su sonrisa refleja interés y espíritu participativo, por consiguiente mantiene firmeza en su postura.

27	7	Seguir colaborando al docente por medio de interrogantes que demuestran la experiencia que les ha dejado a cada estudiante.	Responde las preguntas que le realiza el docente con el fin de colaborar y participar en la actividad de manera amable y respetuosa.(amabilidad, respeto, seriedad e interés)	(Mueve la cabeza, mantienen seguridad en el discurso, mantiene las manos atrás, usa algunas muletillas, saca la lengua, sonríe)	Seguridad, duda, temor	En esta respuesta hay más seguridad por parte del informante clave, pero también manifiesta temor debido a que olvidó algunas ideas, aunque es amable y respetuoso.
28	8	Participar con el cuestionario de manera activa, respetuosa, comprensiva, tolerante y paciente.	El informante responde con seguridad, serio y sincero, demostrando respeto y comprensión. (comprensión, respeto, seguridad, seriedad)	(Mueve la cabeza, mantiene una postura firme, coloca sus manos atrás, usa algunas muletillas, no mira detenidamente la cámara)	Seguridad, confianza., compromiso, duda	En esta respuesta el informante clave muestra compromiso, por ende su fluidez verbal ha mejorado, se puede evidenciar en su postura o firmeza, además, se sitúa dentro de una intervención comprensiva del discurso por parte del docente.
29	9	Seguir colaborando al docente por medio de interrogantes	Responde serio, tímido, confiado y con respeto, hablando muy rápido y demostrando también temor y evasión por la	(Mueve la cabeza de abajo hacia arriba, tiene respuestas muy rápidas, mantiene	Inseguridad, temor, duda, pena, seriedad	En esta respuesta el informante clave está muy serio, en ocasiones se le nota timidez en su

		que demuestran la experiencia que les ha dejado a cada estudiante.	pregunta. (temor, timidez, respeto, confianza, seriedad).	su postura firme, así como las manos atrás, utiliza algunas muletillas, demuestra seriedad para responder)		discurso, aunque ya tiene confianza, falta pulir el discurso oral y la retórica.
30	10	Participar con el cuestionario de manera activa, respetuosa, comprensiva, tolerante y paciente; demostrando su espíritu colaborador y su timidez.	El estudiante responde inseguridad y duda , demuestra timidez, respeto y seriedad.(duda, respeto, timidez, seriedad, inseguridad).	(Mueve los hombros, cabeza, ojos, mantiene una buena postura, mantiene las manos atrás, usa muletillas, demuestra inseguridad para responder, corta algunas ideas del discurso para continuar con otras)	Inseguridad, pena, temor	En esta respuesta el informante clave es tímido e inseguro, puesto que manifiesta principios inseguros, donde su respuesta está contaminada de pena y temor, por consiguiente es la última pregunta, así que demuestra cansancio.

Fuente: Jairo Samuel Becerra Riaño

4.4.1 Descripción de las intencionalidades y actitudes y su componente pragmático- semiótico de los informantes clave en las entrevistas.

Las intencionalidades y actitudes y el componente pragmático- semiótico con respecto a los informantes clave de las entrevistas son estrategias pedagógicas que minuciosamente se pudieron analizar teniendo en cuenta las intenciones y actitudes del registro de entrevista y transcripción, por consiguiente, se hizo una relación de aspectos tanto positivos como negativos

en torno a las experiencias y vivencias de la clase. Seguidamente, el componente pragmático-semiótico tiende a representarse en cada una de las funciones del lenguaje, la proyección del discurso oral y la retórica, como también los significados de la lengua; lo que respecta a la cultura pedagógica del docente practicante y las perspectivas de los informantes clave; cabe resaltar que los indicios, señales, signos y símbolos también fueron importantes en el análisis de la entrevista, así como los estados anímicos que influyen en el discurso que se va construyendo en la interacción, manteniendo así un foco sociocultural en el proceso de enseñanza- aprendizaje y el modo de ver al docente en formación en el área de Lengua Castellana desde un punto de vista crítico- reflexivo.

4.4.2 Visión de los informantes clave sobre la calidad de las prácticas pedagógicas y los docentes en formación.

En los aspectos que conciernen a la calidad de las prácticas pedagógicas y el docente en formación en el área de Lengua Castellana, los informantes clave visualizaron nuestro perfil e identidad docente desde diversos puntos de vista, por consiguiente, nos dieron a conocer al respecto su opinión personal en cuanto a la cultura del docente en formación en el área de Lengua Castellana, cabe resaltar que siempre nos mostraron críticas constructivas, por ende, mostraron satisfacción al compartir experiencias tanto académicas como interpersonales, los aspectos positivos siempre estuvieron relacionados con la interacción en el aula, el comportamiento del docente en formación en la Institución Educativa Ortún Velasco y los modelos sociolingüísticos en la enseñanza de la Lengua Materna, además, fue de su agrado la llegada a la institución al hacer parte de la evolución del rendimiento académico de los estudiantes, por ende, los informantes clave que están insertos dentro de la población- objeto de estudio, organizaron discursos eficientes para evaluar al docente en formación en cuanto a su permanencia e intervención en el aula durante la Práctica Profesional Docente e Investigativa.

4.4.3 Resultados: interpretación del discurso del docente de la mediación pedagógica y didáctica en:

4.4.3.1 En las relaciones interpersonales.

En cuanto a las relaciones interpersonales el discurso del docente los resultados fueron bastante significativos, entonces, los informantes clave a través de su discurso estuvieron de acuerdo con las intervenciones docente- estudiante, estudiante- docente, docente en formación- docentes formadores, docente en formación- padres de familia, docente en formación- administrativos en general; quiere decir entonces que hubo buena relación entre personas desde la llegada del docente en formación del área de Lengua Castellana hasta la finalización de la práctica pedagógica docente; así mismo, el compromiso estuvo vivenciado desde la perspectiva social y cultural, la muestra de ideologías desde diversas culturas y el acogedor clima nutritivo dentro y fuera del aula, derechos y deberes de los docentes en el campo educativo y de la enseñanza de la lengua, así como el aprendizaje de los estudiantes.

4.4.3.2 En las situaciones de comportamiento en la clase.

Respecto al comportamiento del docente en formación en la clase, los informantes clave valoraron nuestros dotes culturales y sociales, es decir, siempre actuaron como observadores de nuestra labor como docentes en el área de Lengua Castellana, se puede evidenciar el reconocimiento al buen trato del docente en formación hacia los estudiantes, el acompañamiento y apoyo incondicional y el respeto hacia los estudiantes y demás docentes de la institución, cabe resaltar que el dominio del grupo se evidenció desde el principio de la llegada a la institución, el docente en formación a través de su discurso intervino en el comportamiento de los discentes mostrando ideas novedosas que conllevaran al diálogo entre los participantes o interlocutores, por tal motivo, el comportamiento fue intervenido por situaciones comunicativas que buscaban soluciones dentro y fuera del aula.

4.4.3.3 En la situación de las actividades de inicio de la clase.

El discurso del docente tuvo sus influencias en el inicio de la clase y sus respectivas actividades, por tal motivo, los informantes clave dieron su punto de vista a favor o de forma positiva, por consiguiente, es de manifestarse que la inclusión de actividades de motivación cambió por completo la monotonía de las clases de Lengua Castellana, es decir, aquellas clases que habían estado acostumbrados a participar dentro de ellas; ahora, con la llegada del docente en formación, el inicio de la clase siempre fue basado en la motivación endógena, en resumidas

palabras estuvieron ligadas hacia la reflexión y conexión entre los estudiante para brindar espacios didácticos y llamar la atención de los estudiantes en oportunas ocasiones para establecer un discurso pedagógico significativo dentro del aula.

4.4.3.4 En la situación de las actividades del desarrollo de la clase.

En el desarrollo de la clase, las actividades del docente en formación siempre estuvieron ligadas a la participación, por tal motivo, las intervenciones dentro del aula por parte de los interlocutores (docente formadora- docente en formación- estudiantes). En esta lluvia de ideas, cabe resaltar que bajo las perspectivas de los informantes clave, fue importante la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio didáctico), observada esta situación presente en el desarrollo de la clase, fue de vital importancia la participación de los estudiantes e interacción en el discurso del docente en formación, razón por la cual los informantes clave mostraron actitudes de dinamismo, es decir, a través de la participación se mantuvo la motivación del desarrollo de la clase, donde los aspectos cognitivos crearon conexiones estructuradas con el discurso del docente en formación, por consiguiente el proceso de enseñanza y aprendizaje se evidenció con fluidez.

4.4.3.5 En la situación de las actividades de la finalización de la clase.

La situación de las actividades de la finalización de la clase, los informantes clave dieron a la luz sus opiniones positivas, es decir, de acuerdo a la observación y valoración de la intervención del docente en formación de Lengua Castellana, la estructura siguiendo el modelo didáctico en cuanto a las conclusiones de la clase siempre estuvieron segmentadas de acuerdo al tiempo establecido por las planeaciones o unidades didácticas, por ende, los informantes clave manifestaron que fue importante la retroalimentación de la clase como tal ya que los estudiantes se relacionaron con las herramientas cognitivas al llevar a cabo el procesamiento del aprendizaje, a su vez, el conocimiento respecto a los ejes temáticos o contenidos en cada una de las clases, en conclusión, la parte final de cada clase siempre fue significativa por la orientación a la tarea para retroalimentar y el trabajo extra- clase que sirve también como retroalimentación y manipulación de presaberes para cada clase que se haya ejecutado.

4.4.3.6 En la aplicación del paradigma pedagógico como referente de E-A.

El paradigma pedagógico según los informantes clave fue defendido desde diversos puntos de vista, primero en lo cognitivo, al interactuar de forma jerárquica desde el desempeño de la enseñanza- aprendizaje, es decir, partiendo desde el desarrollo de competencias, el paradigma pedagógico que se representó fue el constructivista, por ende, el punto de vista de los informantes clave con respecto a dicho paradigma se evidenció en los procesos de formación académica en Lengua Castellana, de otra manera, la formación en lenguaje se incorporó manteniendo a gratitud la manifestación de aspectos sociales y culturales, por los cuales participamos todos los estudiantes, notándose así la participación, el trabajo dinamizador, trabajo en grupo o colaborativo, lecturas al aire libre, desempeños didácticos y recursivos y en especial el contacto directo con la naturaleza.

4.4.3.7 En la aplicación del enfoque pedagógico como referente de E-A.

La enseñanza y el aprendizaje con respecto al discurso pedagógico y didáctico del docente en formación del área de Lengua Castellana y la aplicación del enfoque pedagógico para la formación de los estudiantes de Básica Secundaria y Media se evidenció en la estructura de cada una de las clases, partiendo desde el método inductivo, el cual fue enfocado hacia el análisis, comprensión, argumentación y modelos propositivos de desarrollo de competencias específicas del área de Lengua Castellana (Cognición). Por otro lado, se evidenció en las relaciones e interacciones dentro y fuera del aula, es decir, en las actividades que dependían de la recursividad del medio o naturaleza (clases fuera del aula, consultas bibliográficas, dramatizaciones, etc.). A todos estos aspectos, cabe resumir que el enfoque pedagógico fue siempre apuntando hacia la pedagogía conceptual de Miguel de Zubiría Samper, Cognición de Jerome Bruner y Piaget y hacia el desempeño en el ámbito social de Lev Vigotsky y David Ausubel, casos similares a los que se vivieron en el aula.

4.4.3.8 En la ejecución del modelo didáctico propuesto en la E-A

En la ejecución del modelo didáctico propuesto para el desarrollo progresivo de la enseñanza y el aprendizaje durante las intervenciones dentro y fuera del aula, los informantes clave dieron su punto de vista positivo y significativo del mismo modo, puesto que, evidenciaron la calidad de la ejecución de las clases de Lengua Castellana en el contexto que ellos mismos están sumergidos, quiere decir, entonces que cada ejecución del modelo didáctico establecido por el docente en formación y en conjunto con la teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb impactó en el proceso de enseñanza por parte del docente en formación, así mismo impactó en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por tal motivo, se evidenció el cambio en cuanto al desempeño académico del área para cada uno de los discentes, cada clase que se hubiese ejecutado mantuvo un producto y dicho producto se reflejó positivamente en la valoración de propósitos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), también en la evaluación formativa.

4.4.3.9 En los procesos de evaluación del aprendizaje.

El discurso del docente en formación del área de Lengua Castellana, según los informantes clave impactó en los procesos de formación de evaluación del aprendizaje, dicho lo anterior, desde la intervención pedagógica, la recogida de datos se implementó a través de la evaluación diagnóstica, dicha evaluación dio cuenta del nivel de formación académica en lo que respecta al área de Lengua Castellana, por ende, a cada estudiante se le estipuló un caso especial con respecto a los resultados; en otras palabras, el impacto se notó en las evaluaciones formativas, razón por la cual los informantes clave valoraron dicho proceso como experiencias vividas en el aula, quiere decir, entonces que a través de la formación formativa los estudiantes podían a groso modo saber en que estaban fallando y pedir asesoría por medio del docente en formación. Los informantes clave, finalmente dieron sus puntos de vista a la evaluación Sumativa, por ende, los resultados fueron efectivos, la mayoría de los estudiantes mejoró sus procesos de aprendizaje y de conocimiento, razón por la cual se sintieron a gusto con las formas de aplicar evaluaciones y calificarlas.

4.4.3.10 En la percepción del estudiante sobre los siguientes aspectos de la entrevista.

4.4.3.10.1 Convergencias y divergencias en las interacciones docente practicante en clase de HLC según las intencionalidades y actitudes y tipología de los actos de habla.

Las convergencias y divergencias en las interacciones docente practicante en clase de HLC según las intencionalidades y actitudes en las interacciones de los actos de habla tomaron como resultado el discurso de los tres informantes clave, quienes a través de sus modos de interacción en el habla, valoraron el desempeño del docente en formación en la Institución Educativa Ortún Velasco, ahora bien, las convergencias apuntaron hacia aspectos propios de la cultura, es decir, bajo una misma perspectiva la interacción del entrevistador (docente en formación) y los informantes clave (estudiantes de 9° y 10°), mantuvieron el hilo conductor del discurso partiendo desde un solo foco, el cual corresponde a la interacción social y cultural que ligada al campo pedagógico no se evidenciaron controversias, teniendo en cuenta la tipología de los actos de habla entre las interacciones se estudió cronológicamente como puede influir en el desarrollo del espíritu sociodemográfico y en especial de convivencia y paz tanto para la cultura del docente en formación como la cultura del estudiante, los actos de habla, a su modo fueron estudiados desde el comportamiento y seriedad de los informantes clave para valorar la labor de un nuevo profesional de la docencia.

Por otro lado, las divergencias en cuanto a la relación de los actos de habla y las interacciones del docente con los estudiantes fueron punto clave en la mayoría de las actitudes e intencionalidades de los estudiantes, es decir, a simple vista se notaron actitudes que respectan a la pereza, hostilidad, amargura, desinterés, poca apatía, timidez, entre otras; de acuerdo a lo anterior, las intencionalidades de los informantes con base a las actitudes siempre apuntaban a un enfoque de compromiso (No en todos los casos). En otros casos, las intencionalidades siempre buscaban manifestar en el discurso frases motivantes para que el docente en formación se sintiera a gusto en el camino de la docencia, por consiguiente, la participación de los informantes clave, sirvieron como diferencia de aspectos tanto positivos como negativos del discurso, dichos aspectos contribuyen a los actos de habla, donde se demuestra la cultura e ideología en los modos de observar la labor del docente de Humanidades y Lengua Castellana.

4.4.4 Resultados y Hallazgos

Tomando como punto de referencia todos los elementos mencionados en el análisis de los datos del registro de la clase, se hace necesario desplegarlos y dilucidarlos mediante una serie de diagramas para tener mayor comprensión sobre cada aspecto, y saber bajo qué criterios se trabajó el método cualitativo de la investigación. A continuación, se presenta esquemas, la cuales ofrecen una visión general de dicho análisis.

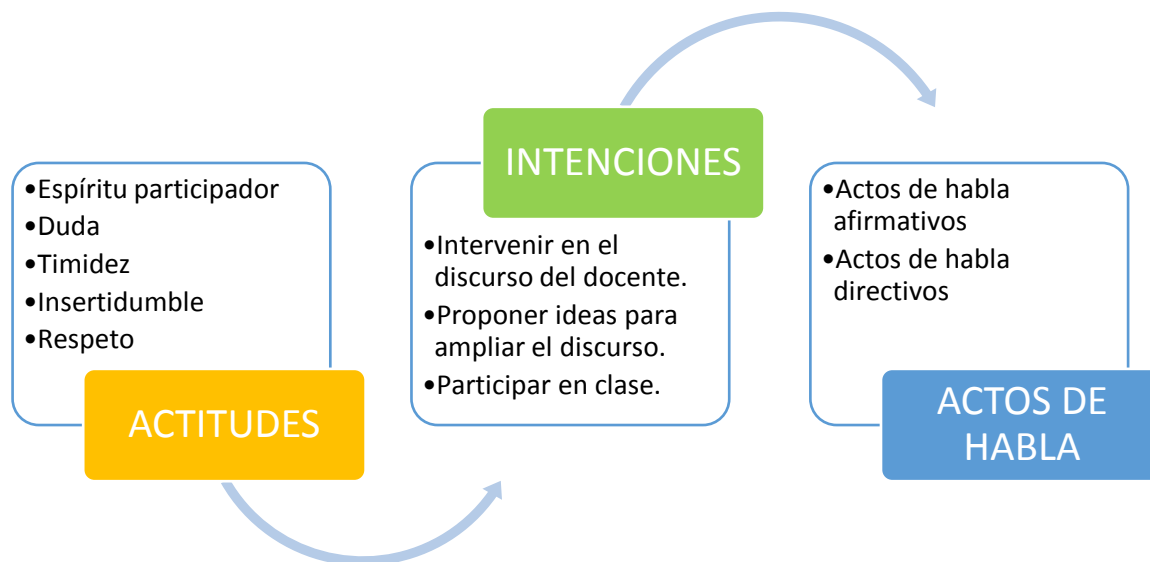
Diagrama N° 6 De interacción del discurso del Docente



Fuente: Elaboración propia

En la interacción del discurso del docente del registro de la clase del grado décimo (10°) (Núcleo del saber específico: El texto expositivo) los hallazgos arrojados en cuanto a las actitudes atendieron a: disposición, paciencia y criticidad; las intenciones más utilizadas fueron: el uso de la técnica de la pregunta (interrogatorio y contrainterrogatorio didáctico) y ampliar el discurso de los estudiantes con el fin de retroalimentar, así mismo, los actos de habla que más se evidenciaron en el docente fueron: directivo y requisitivo, aseverativo y predicativo, afirmativo y acto compromisivo.

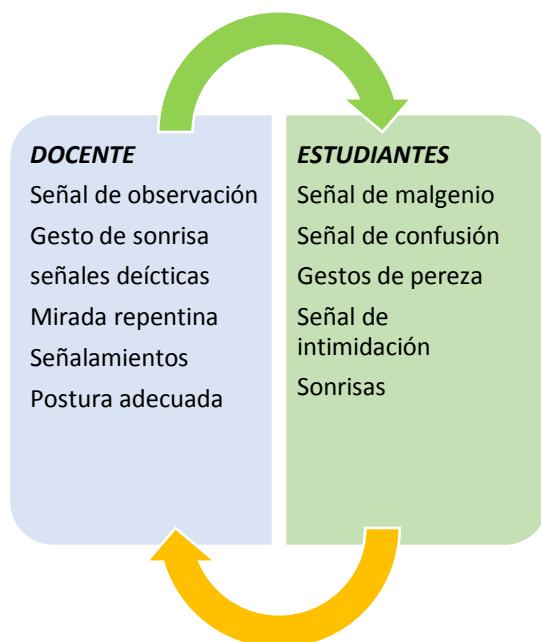
Diagrama N° 7 De interacción del discurso de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

En la interacción del discurso de los estudiantes en el registro de la clase para el grado décimo (10°) (Núcleo del saber específico: El texto expositivo) los hallazgos arrojados correspondieron a actitudes repetitivas tales como: espíritu participativo, dudas, timidez, incertidumbres y respeto hacia el docente; mientras tanto, las intenciones de mayor impacto fueron: intervenir en el discurso del docente, proponer ideas para ampliar el discurso y la participación en la clase. Seguidamente, los actos de habla de la interacción de mayor auge fueron: actos de habla afirmativos y actos de habla directivos.

Diagrama N° 8 Características y rasgos semióticos de la interacción del docente en relación con la interacción de los estudiantes en el estudio pragmático- discursivo.



Fuente: Elaboración propia

En la interacción del registro de la clase del grado décimo (10°) (Núcleo del saber específico: El texto expositivo) los hallazgos arrojados correspondieron a campos semióticos, tales como: señales y gestos, en cuanto al docente (señales de observación hacia los estudiantes, gestos de sonrisa, señales deícticas, miradas repentinas, señalamientos y postura firme). En cuanto a las características semióticas de los estudiantes (señales de mal genio, señales de confusión, gestos de pereza, señales de intimidación y variedad de sonrisas). Dichos resultados se muestran de acuerdo a la interacción y el discurso pedagógico del docente, teniendo en cuenta la construcción del discurso de los estudiantes dentro del aula.

Registro de entrevista

Tomando como punto de referencia todos los elementos mencionados en el análisis de los datos del registro de entrevista, se hace necesario desplegarlos y dilucidarlos mediante una serie de tablas para tener mayor comprensión sobre cada aspecto, y saber bajo qué criterios se trabajó el método cualitativo de la investigación. A continuación, se presenta tablas, la cuales ofrecen una visión general de dicho análisis.

Tabla N° 27 Hallazgos y resultados de las entrevistas.

PERSPECTIVAS DE LOS INFORMANTES CLAVE (IFF1G_10°-1, IFF2G_9° Y IFM3G_9°)	
En las relaciones interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Buena relación entre personas. ✓ Compromiso estuvo vivenciado desde la perspectiva social y cultural,
En las situaciones de comportamiento en la clase.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento al buen trato del docente en formación hacia los estudiantes. ✓ El acompañamiento y apoyo incondicional y el respeto hacia los estudiantes y demás docentes de la institución. ✓ Diálogo entre los participantes o interlocutores. ✓ Soluciones dentro y fuera del aula.
En la situación de las actividades de inicio de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fue basado en la motivación endógena. ✓ Conexión entre los estudiantes para brindar espacios didácticos y llamar la atención de los estudiantes. ✓ Discurso motivante y significativo
En la situación de las actividades del desarrollo de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Importancia la técnica de la pregunta (interrogatorio y conainterrogatorio didáctico) ✓ Fue de vital importancia la participación de los estudiantes e interacción en el discurso del docente en formación. ✓ La participación se mantuvo la motivación del desarrollo de la clase. ✓ El proceso de enseñanza y aprendizaje se evidenció con fluidez.
En la situación de las actividades de la finalización	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estuvieron segmentadas de acuerdo al tiempo establecido por las planeaciones o unidades didácticas, ✓ Fue importante la retroalimentación de la clase como tal ya que los estudiantes se relacionaron con las herramientas cognitivas.

<i>de la clase.</i>	
<i>En la aplicación del paradigma pedagógico como referente de E-A.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se evidenció en la estructura de cada una de las clases, partiendo desde el método inductivo ✓ El desarrollo de competencias específicas del área de Lengua Castellana (Cognición). ✓ Se evidenció en las relaciones e interacciones dentro y fuera del aula, es decir, en las actividades que dependían de la recursividad del medio o naturaleza
<i>En la aplicación del enfoque pedagógico como referente de E-A.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se evidenció la calidad de la ejecución de las clases de Lengua Castellana, el Aprendizaje Experiencial de David Kolb. <p>Se evidenció el cambio en cuanto al desempeño académico del área para cada uno de los discentes.</p>
<i>En los procesos de evaluación del aprendizaje.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se dio cuenta del nivel de formación académica en lo que respecta al área de Lengua Castellana, ✓ El impacto se notó en las evaluaciones formativas, razón por la cual los informantes clave valoraron dicho proceso como experiencias vividas en el aula, ✓ Los informantes clave, finalmente dieron sus puntos de vista a la evaluación Sumativa, por ende, los resultados fueron efectivos, ✓ Se evidenció el gusto de observar el modo de aplicación de evaluaciones y su respectiva calificación.

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

En resumidas cuentas, este trabajo tuvo su fundamentación a partir de varias perspectivas de investigación que, permitieron el abordaje del núcleo o eje temático tenido en cuenta en el título de la propuesta pedagógica, a saber: “El Aprendizaje Experiencial (David Kolb) aplicado al desarrollo de la producción discursiva en estudiantes de Básica Secundaria y Media”, en donde las tablas de análisis arrojaron resultados cualitativos de acuerdo con el estudio iniciado de la entrevista y la ejecución de la clase, identificando actitudes de mayor frecuencia acorde a las intencionalidades.

Pero no basta eso solamente, sino que cabe resaltar el soporte de la investigación basado en el paradigma constructivista mancomunado con el enfoque social cognitivo de David Ausubel, Jerome Bruner y Lev Vygotsky, lo cual ofreció una amplia aportación a la hora de aplicar técnicas y estrategias pedagógicas en el transcurso de los procesos de Práctica Profesional Docente Investigativa - X Semestre, reconociendo, además, la inserción de la producción discursiva oral y escrita de forma intensiva en los procedimientos preparatorios de clase en la Institución Educativa Ortún Velasco en los grados de 6° a 11°.

Sin duda alguna, el itinerario dilucidado de manera esquemática en la presente pesquisa, contuvo el aporte significativo del psicólogo David Kolb (1984), puesto que, lo decisivo en esta propuesta de investigación fue el Aprendizaje Experiencial aplicado al discurso de los estudiantes, y tal es, a grandes rasgos, la aplicación de los actos de habla según Jhon Austin y Luis Baena, porque gracias a estos referentes pudo realizarse el análisis previsto a la interacción docente-estudiante en la ejecución de la clase y la entrevista, por el hecho de que estos esquemas se correlacionaron de manera interactiva teniendo en cuenta los campos semánticos en concordancia con las aportaciones del semiólogo Umberto Eco, y bajo esta perspectiva se estudiaron elementos, tales como: señales, gestos, síntomas, símbolos, indicios y signos.

A este propósito se vinculó la pragmática vista desde la teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb, induciendo dentro de los procesos realizados hacia la producción textual, tomando como centro de experticia los dos grandes campos que permea la práctica profesional: pedagogía y didáctica, áreas que se conjugan de principio a fin en las etapas del currículo, esto es: diseño, desarrollo, ejecución y evaluación. Ciertamente todo este engranaje de autores,

teorías, procesamiento de datos, esquemas, análisis, encauzan a la inteligibilidad de la investigación en su totalidad dando cuenta de la ejemplificación de los resultados a partir de diagramas y tabulaciones como dilucidación sintetizada del contenido teorizado.

REFERENCIAS

- Agudelo, M. (2014). *La enseñanza de la gramática en Colombia: un asunto pluricontextual*. Paraíba, Brasil: XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA ALFAL, pág. 2. Recuperado de: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhostrabalhos/R0107-1.pdf>
- Barón, L. y Müller, O. (2014). *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores y Universidad del Rosario, pág. 3. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/neng/v42n2/v42n2a08.pdf
- Barbero, M. y Lluch, G. (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá, Colombia: CERLALC. Recuperado de: http://www.cerlalc.org/wwp-content/uploads/2016/08/4db6cl_Lect_Esc/Des_Final.pdf
- Camargo, A. y Hederich, Ch. (2010). *Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia*. Psicogente, volumen, núm. 24, Barranquilla, Colombia. Universidad Simón Bolívar, pág. 3. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/49755235708.pdf>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotski: enfoque sociocultural*. Mérida, Venezuela: Educere, volumen. 5, núm. 13. Universidad de los Andes, pág. 3.
- De Zubiría, M. (2012). *Modelo Pedagógico Conceptual*. @ Todos los derechos reservados, pág. 1.
- Gélvez, R. (2017). *Cácota: tradición artesana en Norte de Santander*. Radio Nacional Bucaramanga. Documento en línea, disponible en: <https://www.radionacional.co/noticia/regiones/cacota-mas-de-mil-anos-de-tradicion-artesana-norte-de-santander>
- Jurado, F. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N°. 46.

- Lomas, C. (1999). *La educación lingüística y literaria en secundaria. Unidad 1.1: Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar (se)*. Centro del profesorado y de recursos de Gijón.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali, Colombia: Universidad del Valle. ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE. Facultad de Humanidades. Pág. 10. Recuperado de: www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslectura_escritura.pdf
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Sophya, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, pág. 8. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Piaget, J. (1967). *El enfoque constructivista de Piaget*. Capítulo 5, pág. 32. Recuperado de: http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf
- Rojas, N. (2007). *Teoría de las seis lecturas, aplicada al proceso de lecto-escritura en el área de lengua castellana en estudiantes del grado quinto (5°) de Básica Primaria*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle, pág. 31.
- Moreno, F. (1994). *Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas*. Universidad de Alcalá de Henares, pág. 4. REALE. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/58907695.pdf>
- De Zubiría, M. (2014). *Modelo pedagógico conceptual. Modelos pedagógicos*. Recuperado de: <https://modelopedagogicos.webnode.com.co/modelo-pedagogico-conceptual/>
- García, C. y SÁCHICA, R. (2016). *El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula: Una propuesta de intervención y modificación de los estilos de aprendizaje*. Manizales, Caldas: Universidad Católica de Manizales, Maestría en Educación, pp. 23-24.
- Kolb, D. (1984). *Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb*. Intercultural Link. © AFS Intercultural Programs, Inc. 2014, pág. 1.

- Kolb, D. (1984). *Estilos de Aprendizaje: Modelo de Kolb. Generalidades*. Recuperado de: https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/05/ESTILOS-DE-APRENDIZAJE_EL-MODELO-DE-KOLB.pdf
- Mortera, F., Romero, L. y Salinas, V. (2010). *Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Apertura, vol. 2, núm. 1, pág. 4.
- Meersohn, C. (2005). *Introducción a Teun Van Dijk: Análisis del discurso*. Universidad de Chile. Cinta Moebio. 24. Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/download/26075-1-85522-1-10-20130117.pdf>
- Revista Semana (2019). *Colombianos se rajaron en escritura*. Recuperado de: semana.com/cultura/articulo/colombianos-redactan-mal/452318-3
- Rodríguez, R. (2017). *Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias*. Bogotá, Colombia: UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA, pág. 3.
- Searle, J. (1990). *Las teorías de los actos de habla*. Una sinopsis. Master Universitario Internacional en Lengua Española y Lingüística. Universidad de Oviedo. Centro Internacional de Postgrado. Yin Xin. Recuperado de: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/42654/6/TFM_Yin%20Xin.pdf.
- Bustamante, G. (). *Sobre los actos de significación*. Universidad Pedagógica Nacional. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/11862605.pdf>
- Baena, Luis A. (1992). "Actos de significación". En: Revista Lenguaje N° 19-20. Cali: Univalle
- Searle, Jh. (1990). *Actos de Habla, Ensayo de filosofía del lenguaje*. Obras maestras de pensamiento contemporáneo. España. PLANETA AGOSTINI. Recuperado de: <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Searle%20-%20Actos%20de%20Habla.pdf>
- Roa, H. (2008). *Perlocución inferencial del adverbio en actos de habla*. Cuadernos de Lingüística Hispánica. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja,

Boyacá, Colombia. Núm. 11. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496006>

Eco, U. (1986). *La Estructura Ausente. Introducción a la Semiótica*. Printed in Spaint. Casa Editrice Valentino Bompiani. & C.S. p. A. Recuperado de:
http://www.maraserrano.com/MS/articulos/eco_estructura_ausente_OCT_11.pdf

Medina. P. (2015). *Saussure: El signo lingüístico y la teoría del valor*. Curso de Lingüística general. Recuperado de: http://www.ub.edu/las_nubes/archivo/17/teoria-valor.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje*. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_6.pdf

Zubiría, M. (2012). *Modelo Pedagógico Conceptual. Modelos Pedagógicos*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-pedagogico-conceptual/>

Serrano, T y Parra, R. (2011). *El Constructivismo Hoy: Enfoques Constructivistas en Educación*. Universidad Autónoma de Baja California. México. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 13. [Documento en línea]. Disponible en: <file:///C:/Users/USUARIO/Documents/constructivismo.pdf>

Tünnermann, C. (2011). *El Constructivismo y el Aprendizaje de los Estudiantes*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Organismo Internacional. Distrito Federal. Universidades. Núm. 48. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

Camargo, A y Hederich, C. (2010). *Jerome Bruner: Dos Teorías Cognitivas, Dos Formas de Significar, Dos Enfoques Para la Enseñanza de la Ciencia*. Universidad Simón Bolívar.

Barranquilla, Colombia. Psicogente. Vol. 13. [Documento en línea]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>

López, O y Hederich, C. (2010). *Efecto de un Andamiaje Autorregulado en Ambientes Hipermedia. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación.* Bogotá. Colombia. Núm. 58. [Documento en línea]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635664002.pdf>

Bruner, J. (1960). *Bruner.* Utemvirtual. [Documento en línea]. Disponible en:
http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39247_bruner.pdf

Becco, G. (1999). *Vigotsky y Teorías sobre el Aprendizaje.* Conceptos Centrales de la Perspectiva Vigotskiana. Jalisco, México. [Documento en línea]. Disponible en:
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Vygotsky%20y%20teor%C3%ADas%20sobre%20el%20aprendizaje.pdf>

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.* [Documento en línea] Disponible en:
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo.* Universidad de Concepción (Chile). [Documento en línea] Disponible en:
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>

Sánchez, M. (2015). *Técnicas de investigación.* Universidad Autónoma de del estado del hidalgo. Sistema de universidad virtual. [Documento en línea] Disponible en:
http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Bach_Virt/AC102/unidad3/lec_r0215_tec_investigacion.pdf

Amaya, J. (2010). *El método DOFA, un método muy utilizado para diagnóstico de vulnerabilidad y planeación estratégica.* Universidad Nacional de Colombia. [Documento en línea] Disponible en:

<http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/8.%20M%C3%A9todo%20DOFA%20para%20diagn%C3%B3stico.pdf>

Meersohn, C. (2005). *Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso*. Universidad de Chile. Cinta Moebio. 24. [Documento en línea]. Disponible en: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/26075-1-85522-1-10-20130117.pdf>

Barbero, M y Lluch, G (2011). *Lectura, Escritura y Desarrollo en la Sociedad de la Información*. Bogotá, Colombia. CERLALC. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.cerlalc.org/wp-content/uploads/2016/08/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf

Piaget, J. (1973). *El Enfoque Constructivista de Piaget*. Capítulo 5. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf

ANEXOS: DOCUMENTOS Y EVIDENCIAS

- Anexo N° 1: Observación institucional
- Anexo N° 2: Prueba diagnóstica
- Anexo N° 3: Análisis de la prueba diagnóstica
- Anexo N° 4: Análisis DOFA
- Anexo N° 5: Plan de mejoramiento
- Anexo N° 5.1: Plan de período
- Anexo N° 6: Propósitos generales de la propuesta pedagógica
- Anexo N° 7: Modelo pedagógico David Kolb (1984)
- Anexo N° 8: Planes didácticos de proyectos de aula (cartilla del docente)
- Anexo N° 9: Portafolios del estudiante (cartilla del estudiante)
- Anexo N° 10: Prueba de evaluación final
- Anexo N° 11: Diario de campo
- Anexo N° 12: Registro audiovisual de clase
- Anexo N° 13: Transcripción de clase y análisis
- Anexo N° 14: Cuestionario de entrevista
- Anexo N° 15: Registro audiovisual de entrevista
- Anexo N° 16: Transcripción de entrevista y análisis
- Anexo N° 17: Paper de ponencia
- Anexo N° 18: Presentación en Power Point (sustentación)
- Anexo N° 19: Informe final de Práctica Docente
- Anexo N° 20: Otros anexos, actividades intrainstitucionales y otros